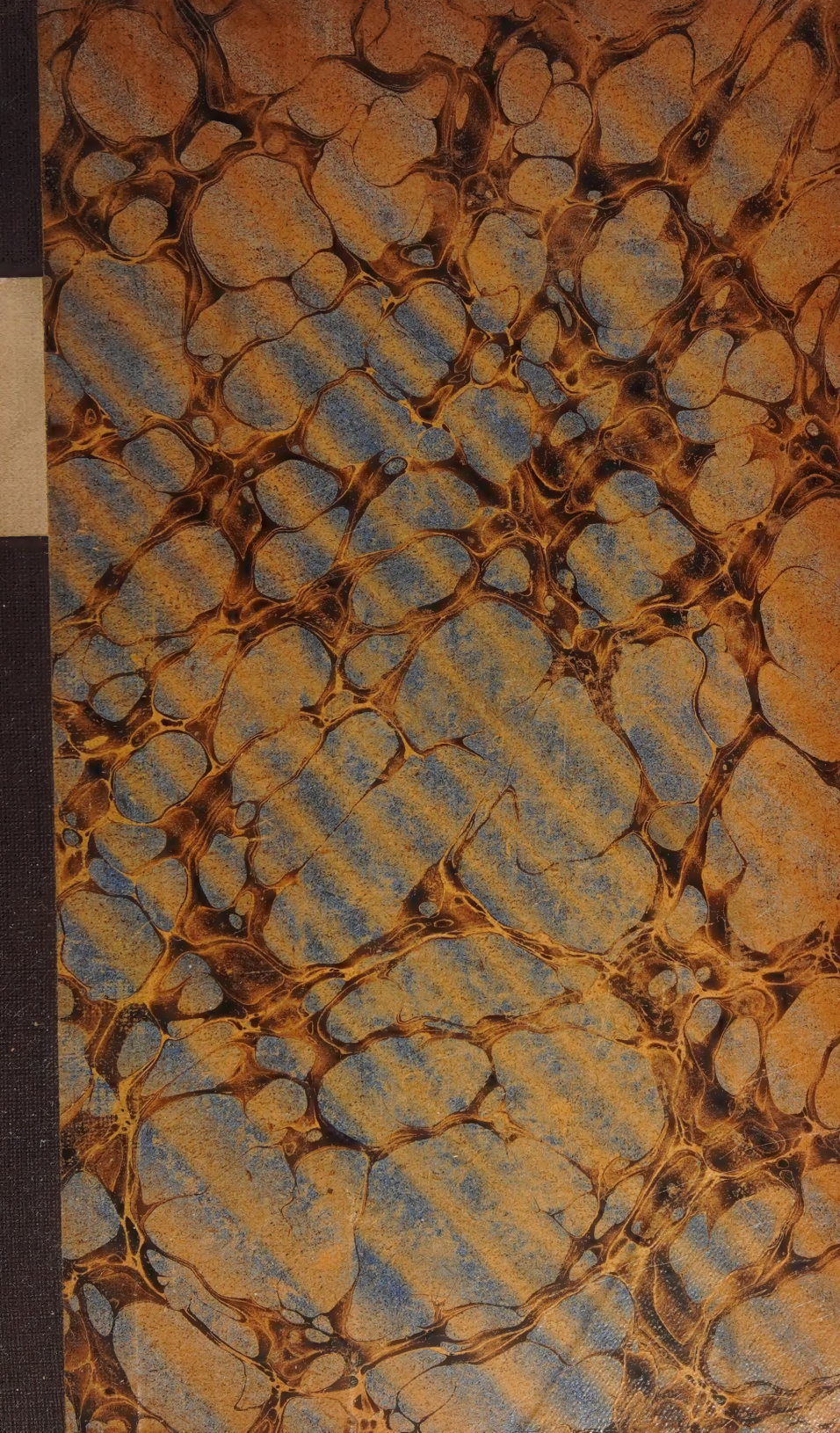
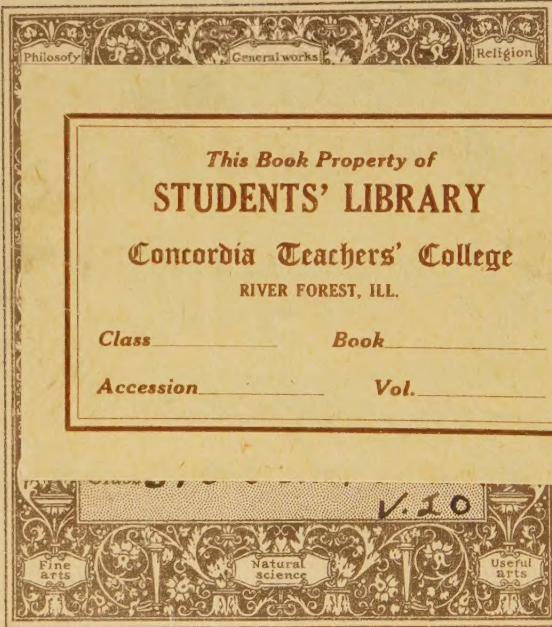




370.5

IGA

V.20



4148

Aus der Schule — für die Schule.

Unter Mitwirkung vieler namhaften Schulmänner

herausgegeben

von

B. D r g a n g.

Zwanzigster Jahrgang

1908.



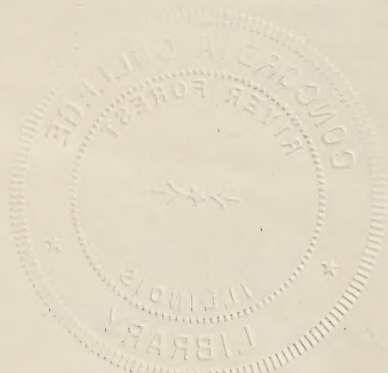
Library

Concordia Teachers College

RIVER FOREST, ILL.

Leipzig.

Verlag der Dürschschen Buchhandlung.



Druck von C. G. Röder G. m. b. H., Leipzig.

Inhaltsverzeichnis.

I. Pädagogische Aufsätze.

Religion.

	Seite
Das psychologische Moment beim religiösen Gesinnungsunterrichte reiferer Schüler. Heder	8
Das Wesen der Moderne. Dr. Beth	97
Pflege des religiösen Sinnes. Dr. Gruber	501

Pädagogik.

Interesse. Bader	1.	49
Die Sittlichkeitsfrage. Weinholz		12
Ernst Hädel und die Schule. Bergiebel		66
Wiederholung und Übung im erziehenden Unterricht. Gehrte	74.	120
Die Bedeutung der Psychologie für die Pädagogik. Dr. Frischeisen-Köhler	102.	145
Die Bekämpfung des Alkoholismus durch die Schule. Kurze		157
Zu welchen Ergebnissen führten die Ermüdungsmessungen, und auf welche Weise können wir die Ermüdung der Kinder nach Möglichkeit vermeiden? Hielscher		161
Woher kommt es, daß die Klagen über geringe Ergebnisse der Volksschule nicht verstummen wollen? Eichholz		206
Vergeubete Groschen. Dröschner		214
Das Persönliche bei der Ausschmückung des Schulzimmers. Reichelt		262
Guter Rat. Bangert		265
Die neue Regelung der höheren Mädchenbildung in Preußen. Irgang		310
Die Psychologie im Seminarunterricht. Dr. Jander		315
Das Recht des Kindes. Ehlers		373
Ist die Volksschule in erster Linie Erziehungs- oder Unterrichts-Anstalt? Schittkowski		405
Leben und Materie. Paßkönig		411
Die Entfaltung des Seelenlebens im Rahmen des Kausalgesetzes. Eichholz		453
Der methodische und lehrplanmäßige Aufbau des Stoffes in der einlässigen gewerblichen Fortbildungsschule. Sticker		465. 506

Deutsch.

Seite

Über die Pflege des mündlichen Gedanken Ausdruckes in der Volksschule.	
Rrogmann	16
Die Sprechbewegungen. Ruskte	241. 289. 357
Über die Wahl der Aufsatzthemen. Hermann	248
Vom Lesen von Büchern. Naumann	416
Lesestunden. Kemper	418
Der erste Leseunterricht eine „Lesezeit“. Lange	514
Wie ist der Unterricht in der Lektüre zweckdienlich zu gestalten? Caro	521

Geschichte.

Welche Bedingungen mußte der Staat erfüllen, der Deutschland aus den unheilvollen Zuständen herausführen wollte, in denen es sich nach dem 30 jährigen Kriege befand? Hielscher	474
Wie ist der Geschichtsstoff in der 1. Klasse unsrer siebenstufigen Gemeindegemeinschaft mit besonderer Berücksichtigung der kulturgeschichtlichen Verhältnisse zu betreiben? Baewert	549

Erdkunde.

Geographische Museen und Sammlungen als Förderer geographischer Bildung.	
Dr. Verg	110

Mathematische Fächer.

Wie ich meine Schüler mit der österreichischen Subtraktionsmethode bekannt mache. Freund	304
Sollen die Dezimalbrüche vor den gemeinen Brüchen auftreten? Hänsch	565

Naturwissenschaften.

Physikalischer Arbeitsunterricht und unsere Volksschule. Frey	255. 298
Der Apperzeptionsunterricht im physikalischen Unterricht. Schred	560

Zeichnen.

Der Zeichenunterricht auf der Oberstufe der Volksschule. Winger	573
---	-----

II. Lehrbeispiele und Unterrichtsstoff.

Religion.

Zum Weihnachtsfeste. Stille Nacht, heilige Nacht! Fröhlich	420
--	-----

Deutsch.

Wie ich mit Kindern des 1. Schuljahres „Frau Holle“ behandelte. Dehme	222
Der kleine Anfangsbuchstabe. Dehme	484
Das Riesenpielzeug. Säemann	581

Geschichte.

Wie dient die Jugend dem Vaterlande? V.	Seite 33
Sedanfeier in einer Mädchenschule. K. V.	219
Zum 10. November. Jrgang	384
Die preußische Städteordnung. Jrgang	387

Erdkunde.

Vulkane. Nege	24
Chinesisches Volksleben in Kiantschou. Präger	336. 382

Mathematische Fächer.

Sauberkeit und Artikulation im Rechenunterrichte. Fröhlich	126
--	-----

Naturwissenschaften.

Das Haarmoos. Lautamm	173
Der Baumstamm — ein Stammbaum. Thamm	268

Singen.

Eine Betrachtung über: „Komm, lieber Mai, und mache die Bäume wieder grün!“ A. C.	79
---	----

III. Blüten und Früchte.

W. Münch: Individualität	23
Friedrich der Große: Grenzen der Erziehung	79
E. Engel: Klassische und zeitgenössische Literatur	126
Brandi: Revisionen	173
B. Golz: Die Persönlichkeit	219
Bodenstedt: Grenzen der Demut	268
Diesterweg: Über die Ansprüche der Lehrer auf Achtung	335
A. Harber: Hril	381
Hebbel: Verechtigung des Egoismus	420
Koppe: Goethes Christentum	484
Goethe: Adel der Arbeit am Volk	528
D. Burhellen: Jesus unser Erlöser	581

IV. Feuilleton.

Pädagogische Streifzüge durch die schöne Literatur.

Richard Rabisch: „Gottes Heimkehr“	87
Detter Ludwig: Gertrud Baumgarten	180
Otto Ernst: Semper, der Jüngling	273

Dichter im deutschen Schulhause.

	Seite
Matthäus Conrad	35
Johannes Hinrich Sud	226
Hermann Heinrich	424
Christian Gräß	585

Pädagogische Bildnisse.

August Israel	130
Karl Mager	340
P. Wehgoldt	487

V. Zur Zeitgeschichte.

Schulstatistik des Deutschen Reiches	38
„ von Württemberg	230
„ „ Südwestafrika	231
„ „ Griechenland	231
„ „ Rußland	231
Statistik der preussischen Lehrerbefoldung	39
„ des städtischen Schulwesens	39
Unterrichtsgesetz in Württemberg	536
Schulverhältnisse in Baden	275
Vertagung der Befoldungsordnung in Preußen	37
Teuerungszulagen in Preußen	37. 88
Befoldungsordnung in Preußen	399. 427
„ „ Sachsen-Altenburg	37. 183
„ „ Schwarzburg-Sondershausen	37
„ „ Bayern	227. 274
„ „ Sachsen	228
„ „ Sachsen-Gotha	229
„ „ Sachsen-Weimar	276
Lehrerbildung	38. 229. 490
Pädagogische Prüfung in Sachsen	489
Wertung des Lehrerstandes	397. 586
Adademie in Frankfurt a. M.	276
Pädagogische Kongresse zu Pfingsten 1908	181
Dortmunder Lehrerverammlung	182
Bedeutung der Volksschule	132. 396
Zum häuslichen Krieg im Lehrerstande	230. 427. 534. 537
Novemberstimmung	426. 534
Die „unzufriedenen“ Lehrer	396. 426
Lehrer und Abgeordnetenhaus	131
Kultusminister Dr. Bosse	132. 227
„ Dr. Holle	533
Takt im öffentlichen Kampfe	399
Die Gefahren großer Versammlungen	132. 397

	Seite
Politische Rechte der Lehrer	274. 535
Beyhl	274
Rödel	398. 535
Scharrelmann	398. 535
Maßregelungen preussischer Lehrer	398
Lehrermangel	37
Anstellung von Lehrerinnen	78. 182
Krankheitsstatistik	132
Militärdienst	183
Ferien in Preußen, Sachsen und Braunschweig	38. 534
Simultan- und Konfessionschule	182
Vorschule	182
Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens in Preußen	341

VI. Personalien.

Edmondo de Amicis 40 — Zeller 40 — v. Werder 89 — v. Gizycki 89 —
 Debes 89 — Prinz Emil von Schönau-Carolath 132 — Bades 231 —
 Pfeleiderer 231 — Denhardt 232 — Paulsen 279 — Jahnke 490 — Duden 537 —
 Dierke 537.

VII. Pädagogische Mittheilungen.

	Seite
Sozialdemokratie und Landeskirche	42
Die Stellung der Volksschule in der Gegenwart	490
Rudolf Hildebrand als Unterrichtskünstler	491
Vierte Tagung der Konferenz von Religionslehrerinnen	279
Das wandelnde Erziehungsideal unserer Zeit	588
Gegen einen Mißbrauch der Grundsätze über Veranschaulichung und Vertiefung im biblischen Unterricht	280
Anschauungsbilder zu Gleichnissen	91
Wie ich meinen Katechismus lese	588
Otto Ernst über den „pädagogischen Anarchismus“ der Gegenwart	40
Zur Frage der Körperstrafe in der Schule	41
Geistige Hygiene	134
Auf welche Gebiete haben sich die Belehrungen der Schule und ihrer Nebeneinrichtungen zu erstrecken, um die Gesundheitspflege zu fördern?	589
Das Institut für experimentelle Pädagogik und Psychologie des Leipziger Lehrervereins	135
Gehe deinen Schülern nie mit einem guten Beispiel voran	185
Späterer Anfang des Schulunterrichts	232
Über Folgezustände von epileptischen Anfällen	232
Die Waldschule	589
Zwangsöglinge, ein Produkt alkoholischer Entartung	232
Vom Wandertrieb bei Kindern	233

	Seite
Kunst als Ausdruck der Persönlichkeit	491
Über Undantbarkeit und ihre pädagogische Behandlung	537
Der Kontakt mit dem Kinde	537
Der Unterricht in der Elementarklasse	538
Zur Kultur des Auges und der Hand	538
Schulspeisungen in Bayern	539
Zum Rechtschreibunterricht	41
Aufgabe des deutschen Sprachunterrichts	280
Die planmäßige Verbreitung guter Literatur unter alle Kreise des Volkes	437
Realienbücher	90
Über die Ansichtskarte als Lehrmittel	90
Geographischer Unterricht im Freien	91
Anleitung für das Aufziehen von Karten	539
Praktischer Rechenunterricht	438
Gestaltung des Rechenunterrichts nach den Anforderungen des praktischen Lebens	589
Die Brechung des Lichtes	135
Über Fautstriche im naturgeschichtlichen Unterricht	184
Über Beobachtungsaufgaben für die Menschenkunde	184
Beforgung des Winterfutters für die Vögel im Herbst	281
Zum Chemieunterricht	440
Bemerkungen zur Ausstattung eines Arbeitsraumes für den physikalischen Unterricht	538
Kunstverständnis	491
Von welchen Gesichtspunkten aus müssen Gemälde betrachtet werden?	491
Über das Nachtturnen	42
Die Generalversammlung der vereinigten Prüfungsausschüsse für Jugendschriften	436
Zwölf orientierende Sätze für Jugendbühnen-Leiter und solche, die es werden wollen	438
Das Studium der neueren Sprachen und der philosophisch-historischen Disziplinen an der Akademie zu Frankfurt a. M.	89. 133
Ferientkursus zu Greifswald	132
Die Vortragsreihe	134

VIII. Sprachhefte.

Nachrufdeutsch 43. — trotz 92. — Interesslosigkeit 136. — Zeichnen 185. — Dem sei, wie ihm wolle 233. — Welches Satzzeichen ist hinter die Anrede in Briefen zu setzen? 281. — pro und per 350. — Tier und Vieh 440. — Koedukation 492. — Erw. Hochwohlgeboren 590.

IX. Büchertisch.

A. Bücherbesprechungen.

Religion.

Berner: Unser evangelisches Kirchenwesen, 43. Böhr: Volksleben im Lichte der Bibel, 43. Ditterle: Die Reform des Religionsunterrichtes in der Volksschule, 44. Klassen: Biblische Geschichte nach den neueren Forschungen für Lehrer und Eltern, 93. Farrar: St. Paulus. Sein Leben und Werk, 93. Kälpe: Der christliche Glaube für die Menschen der Gegenwart, 137. Thran-dorf-Melker: Religionsunterricht, 137. Holzmann: Christus, 186. Neubauer: Martin Luther, 186. Eberhard: Die Gleichnisfrage, 186. Friedewald: Die 5 Perikopenreihen der evangelischen Landeskirche Preußens nach ihrem erbaulichen Inhalt und Zusammenhang, 234. Guden: Reineckes Handbuch zur unterrichtlichen Behandlung der biblischen Geschichte, 282. Falke: Einheitliche Präparationen für den gesamten Religionsunterricht, 282. Carl: Die Mission auf den deutschen Südsee-Inseln, 282. Thrandorf: Das Leben Jesu und der 1. und 2. Artikel, 350. Staudt: Präparationen zu den biblischen Geschichten des Alten und Neuen Testaments, 441. Funke: Vorschläge für eine Durchsicht des in den Schulen Sachsens vorgeschriebenen biblischen Memorierstoffes, 441. Denkschrift der 3. Konferenz der Religionslehrerinnen, 441. König: Dr. Martin Luthers „Geistliche Lieder“, 442. Kühn: Biblische Geschichten für Unterklassen, 442. Friedrich: Der Herr bleibt ein König in Ewigkeit, 442. Rogge: Religiöse Charaktere aus dem 19. Jahrhundert, 492. Wilde: Der kleine Katechismus Luthers und seine Behandlung, 493. Busch: Das Markus-Evangelium als Grundlage zur Gewinnung des Lebensbildes Jesu, 493.

Pädagogik.

Münch: Jean Paul, der Verfasser der Devana, 44. Neumann: Vorträge zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen, 44. Krichau: Die Praxis der einlässigen Volksschule, 137. Rude: Methodik des gesamten Volksschulunterrichts, 138. Mensch: Leseerfrüchte, 139. Höfel: Die Erziehung zur geistigen Selbständigkeit, 139. Christ: Charakterologie auf psychologischer Grundlage, 139. Kuhne: Philippe Scholstre Dufour und seine Instruction morale, 139. Voos: Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde, 187. Obst: Der „Musterlehrer“, 188. Walsmann: Das Interesse, 234. Just: Charakterbildung und Schulleben oder die Lehre von der Zucht, 234. Spahn: Der Kampf um die Schule in Frankreich und Deutschland, 236. Pabst: Die Knabenhandarbeit in der heutigen Erziehung, 239. Antoni: Die preußische Volksschulgesetzgebung, 282. Frisch: Zeitschrift für Lehrmittelwesen und pädagogische Literatur, 285. Schmidt-Rosin: Pädagogisches Jahrbuch, 351. Richter: Adolf Diesterwegs Pädagogik, 351. Schwachow: Die Vorbereitung auf die Prüfung der Lehrer an Mittelschulen, 351. Frisch: Ernst Tilly, 352. Bliedner: Magister Köller, 352. Apel: Kommentar zu Kants Prolegomena, 352. Dürr: Die Lehre von der Aufmerksamkeit, 442. Bahler: Andere Wege, 443. Schöppa: Die Bestimmungen des kgl. Preuss. Unterrichtsministers über die Einrichtung der Volks-, Mittel- und höheren Mädchenschulen, über die weiterführenden Bildungsanstalten für die weibliche Jugend,

sowie über die Prüfung der Lehrerinnen, 444. Kästner: Sozialpädagogik und Neuidealismus, 444. Schröder: Führer durch die Lehrmittel Deutschlands, 448. Baur: Atlas der Volks- und Schulhygiene, 448. Richter: Einführung in die Philosophie, 494. Plaf: Gefundung des sozialen Lebens durch Volkserziehung, 494. Volte: Andrea Guarna und seine Nachahmungen, 494. Gansberg: Streifzüge durch die Welt der Großstadtkinder, 494. Nieden: Psychologie und Logik, 540. Tews: Moderne Erziehung in Haus und Schule, 540. Gurlitt: Pädagogik Pestalozzi's, 542. Seyfert: Schulpraxis, 542. Bang: Aus 25 Amtsjahren, 590. Dornblüth: Hygiene der geistigen Arbeit, 591. Messer: Empfindung und Denken, 591.

Deutsch.

Reiff: Ernste und heitere Erzählungen für den deutschen Aufsatz, 45. Nibelungen- und Gudrun-Lesebuch, 45. Weigand: Deutsches Wörterbuch, 94, 283, 543. Böttcher: Geschichte der deutschen Literatur, 94. Holz: Der Sagenkreis der Nibelungen, 187. Engel: Geschichte der deutschen Literatur des 19. Jahrhunderts und der Gegenwart, 187. Barmann: Anleitung zum Aufsatzbilden, 235. Naumann: Theoretisch-praktische Anleitung zur Aufsatzbildung, 236. Kühnemann: Herder, 236. Ludwig: Heimatkarte der deutschen Literatur, 236. Roetteken: Heinrich von Kleist, 237. Dünker: Goethes Hermann und Dorothea, 237. Kinzel: Walthar von der Vogelweide und des Minnesangs Frühling, 237. Böttcher: Der arme Heinrich nebst dem Inhalte des „Erel“ und „Zwein“ von Hartmann von Aue und Meier Helmbrecht von Wernher dem Gärtner, 237. Rast: Lüben und Mades Lesebuch, 282. Urban: Die literarische Gegenwart, 284. Franke: Deutsche Sprachlehre, 444. Calmberg: Die Kunst der Rede, 445. Rasche: Deutsche Sprachschule von Baron, Junghans und Schindler, 445. Goldene Klassiker-Bibliothek, 445. Holzer: Ina Holms Ehe, 495. Münz: Ipsen als Erzieher, 495. Richter: Hermann und Dorothea, 495. Steffen: Aus deutscher Vorzeit, 542. Grimm: Deutsche Sagen, 543. Heibel: Nibelungen, 543. Sahr: Das deutsche Volkslied, 543. Franke: Praktisches Schulwörterbuch, 544. Brehm: Übungsbuch für den deutschen Unterricht, 544. Meyer: Kleines deutsches Sprachbuch, 544.

Volks- und Jugendschriften.

Bahn: Vier Erzählungen aus den „Helden des Alltags“, 94. Sperl: Die Eöhne des Herrn Budiwoj, 142. Reinheimer: Von Sonne, Regen, Schnee und Wind und andern guten Freunden, 143. Kozde: Der Wundergarten, 143. Voigtländer-Tekner: Allerlei Geschichten aus dem Dorfe, 190. Lehmann-Schiller: Geschichten aus Homers Ilias, 353. Deutsche Jugend, 354. Egloffstein: Schatzgräbers Jugendbücher, 355. Scholz: Künstlerische Bilderbücher, Malbücher, Spiele, Jugendschriften und Kunstgaben, 497. O du fröhliche, o du selige, gnadenbringende Weihnachtszeit, 498. Blante: Kindergruß, 498. Haas: Japanische Erzählungen und Märchen, 498.

Geschichte.

Reim: Methodik des Geschichtsunterrichts, 46. Frißsche: Die deutsche Geschichte in der Volksschule, 46. Frißsche: Bausteine für den Geschichtsunter-

richt in der evangelischen Landschule, 46. Erbe: Historische Städtebilder, 139. Clausnitzer: Staats- und Volkswirtschaftslehre, 139. Gerlach: Die Geschichte des preussischen Wahlrechts, 140. Biehn: Deutsche Schulausgaben, 284. Fuchs: Ritterburgen und ritterliches Leben in Deutschland, 446. Weigand: Deutsche Geschichte für Schule und Haus, 446. Edenbrecher: Deutsch-Südwestafrika, 446. Schuster: Die Jugend des Königs Friedrich Wilhelm IV. und des Kaisers Wilhelm I., 541.

Erdkunde.

Vogel: Stieler's Hand-Atlas, 140. Clemenz: Schlesiens Bau und Bild, 188. Fischer: Schulatlas für Anfangsunterricht und Mittelsufen, 238. Seydlig: Geographie, 238. Meyer: Vom Himmel und von der Erde, 353. Plafmann: Himmel und Erde, 447. Oppermann: Geographisches Namenbuch, 497. Schaefer: Pegasusritte, 498. Kuth: Aus Pompeji, 498. Urfinus: Geologische Karte von Deutschland, 545. Kirchhoff: 1. Schulgeographie, 2. Erdkunde für Schulen, 545.

Naturwissenschaften.

Conrad: Präparationen für den Physik-Unterricht in Volk- und Mittelschulen, 46. Meinhold: Bilder zur Zoologie, 94. Partheil: Die drahtlose Telegraphie und Telephonie, 140. Lanckam: Unser Körper, 141. Taschenberg: Die Insekten nach ihrem Schaden und Nutzen, 141. Floeride: Deutsches Vogelbuch, 189. Floeride: Die Vögel des deutschen Waldes, 189. Sattler: Leitfaden der Physik und Chemie mit Berücksichtigung der Mineralogie und der Lehre vom Menschen, 189. Niemann: Präparationen für den naturgeschichtlichen Unterricht, 190. Meyer: Kometen und Meteoren, 238. Marshall: Elliche Duzend Duzfreunde aus der fröhlichen Jugendzeit, 285. Rahnmeyer: Anschaulich-ausführliches Realienbuch, 285. Schönicke: Aus der Natur, 285. Rott: Lehrbuch der Chemie, 447. Ruzka: Die Wirbeltiere, 447. Wildfeuer: Kreuz und quer durch den Haushalt, 448. Cronberger: Praktische Naturkunde des Haushalts, 449. Hartwig: Einführung in die praktische Physik, 496. Schmeil: Flora von Deutschland, 496. Walther: Schul-Naturlehre, 497. Vogtländer: Schul-Naturgeschichte, 497. Dähnhardt: Naturgeschichtliche Volksmärchen, 546. Pieper: Systematische Übersicht der Phanerogamen, 546. Möbius: Kryptogamen, 546. Graeber: Ideal-Schulgärten, 546.

Mathematische Fächer.

Biel: Mathematische Aufgaben für die höheren Lehranstalten, 446. Büttner: Die Elemente der Buchstabenrechnung und Algebra, 496. Gerlach: Schöne Rechenstunden, 496. Fries: Lehraufgabe des Rechenunterrichts im 1. Schuljahre, 591. Nieder: Rechenbuch für Oberklassen, 591. Griesse: Zeit und Zahl, 592. Griesse: Die Zahlenreihe bis 100, 593.

Musik.

Rumm: Deutsches Singebuch, 141. Reisert: Freiburger Gaudeamus, 449. Wiedermann: Monatschrift für Schulgesang, 449. Beethoven: Wie unsere Urgroßeltern tanzten, 499. Lubrich: Choralharfe, 594. Rietsch: Grundlagen der Tonkunst, 595. Hennig: Der Beruf des Klavierlehrers, 595.

Zeichnen, Kunst, Schreiben.

Leubners Künstler- und Modellierbogen, 94. Troll: Fritz von Uhde, 354. Gut: Das Linearzeichnen in der Volksschule nach den preussischen Lehrplänen von 1902, 449. Deines: Neue Schreibschule, 595. Reynolds Meisterbilder, 596.

Turnen.

Lottermoser: Der Turnlehrer, 450. Böttcher: Lehrgang für das Mädcheturnen, 450.

Fremde Sprachen.

Ratgeber für das Studium des Französischen, 593. Finger: Der fremdsprachliche Unterricht im Lehrerseminar, 593. Bennenitz: Lehrbuch der französischen Geschäftssprache, 594. Bibliothèque française, 594. English library, 594. Wersbaven: Englische und französische Textausgaben, 594.

Verschiedenes.

Meyers Großes Konversations-Verikon, 138, 443. Müller: Bibliothek des allgemeinen und praktischen Wissens, 285, 448. Kalender für Lehrer und Lehrerinnen an Schulen und Anstalten für geistig Schwache, 355. Barmann: Der Verfassungsausschuss in der Fortbildungsschule, 450. Stenographischer Bericht über die Verhandlungen des Preussischen Fortbildungsschultages zu Hannover, 450.

Verzeichnis der eingesandten Bücher.

Seite: 47. 95. 143. 190. 239. 286. 355. 450. 499. 547.

Neuere pädagogische Aufsätze.

Seite: 47. 96. 144. 191. 239. 286. 355. 451. 499. 547.

X. Briefkasten.

Seite: 48. 96. 144. 192. 240. 287. 356. 404. 452. 500. 548. 596.

Interesse.

Eine Rezension und Literaturbetrachtung.

Von Paul Bader, Schönefeld bei Leipzig.

1907 erschien in zweiter Auflage eine psychologische Untersuchung mit pädagogischen Anwendungen von **Dr. W. Ostermann**, betitelt „das Interesse“. (Verlag der Schulzeischen Hofbuchhandlung in Oldenburg und Leipzig. 184 S. 1,80 M.) Da viele Pädagogen das Schriftchen als die beste bis jetzt erschienene Arbeit über „Interesse“ halten, soll hier einmal näher untersucht werden, ob die Ostermannsche Bearbeitung dem heutigen Stande der Wissenschaft und besonders der derzeitigen Entwicklung der Psychologie noch genügt. Es soll ferner — und das wird den Pädagogen von Nutzen sein — über den genannten Gegenstand eine Betrachtung der neuerdings erschienenen Literatur, welche von Ostermann nicht bearbeitet worden ist, angeschlossen werden. Vor allen Dingen wird es sich dabei um die Besprechung von Arbeiten amerikanischer Psychologen handeln, die ihre Aufmerksamkeit dem Gegenstande viel mehr und erfolgreicher als die deutschen zugewandt haben. Ihre Ergebnisse sammelte zuerst Lowinsky in seinem Aufsatz: „Neuere amerikanische Arbeiten auf dem Gebiete der Kinderpsychologie“. (Zeitschrift für pädagogische Psychologie von Remsies-Hirschlauff. Bd. VI, S. 242.) Außer dieser vom Verfasser benutzten Arbeit wird die neueste hier einschlägige Literatur weiter unten angegeben werden.

Das Interesse ist ein psychologisch schwer zu zergliedernder zusammengesetzter Begriff. Wahrscheinlich liegt darin der Grund, daß der Begriff aus der modernen Erfahrungspsychologie beinahe verschwunden ist. Dafür spielt er aber in der Pädagogik eine desto größere Rolle und wird besonders von der Herbart'schen Schule in den Vordergrund gerückt, ohne daß dabei eine zureichende Zergliederung seines Inhaltes und scharfe Abgrenzung seines Umfangs geboten würde. Das kann erst geschehen, wenn die von uns Interesse genannte Erscheinung am heranwachsenden Menschen auf den verschiedenen Altersstufen einwandfrei und vielseitig untersucht worden ist, und wenn Ergebnisse aus der Erfahrung gesichtet und geordnet vorliegen. Statt dieses synthetischen Verfahrens der wissenschaftlichen Psychologie wird oft der umgekehrte analytische Weg

eingeschlagen. Man geht vom Begriff aus und gerät dadurch in tausenderlei Widersprüche mit der Erfahrung. Der psychologische Begriff ist ein ganz unsicherer Ausgangspunkt. Er ist in einer Zeit entstanden, wo die psychologische Anschauung nur eine grobsinnliche war und hat seine Bedeutung so oft ändern müssen, als sich die psychologische Betrachtung verschob. Die Analyse des Begriffes führt darum gewöhnlich zu phantastischen Deduktionen, die aller Erfahrung widersprechen.

Hinsichtlich des Interesses scheint dem alten Ausspruche Garbes heute noch die meiste Anerkennung gezollt zu werden, daß uns nämlich alles das interessiere, was uns Lust mache und unsere Begierde dauernd anstachele. Über diese Erklärung sind, glaube ich, auch die heutigen Pädagogen nicht hinausgekommen, und selbst Ostermann scheint mit der Herbart'schen Definition, von welcher er ausgeht, nicht viel Glück zu haben. Herbart behauptet, daß das Interesse im Gegensatz zum Gleichgültigen stehe, d. h. mit anderen Worten: interessant ist das, was nicht uninteressant ist. Mit einer solchen tautologischen Begriffserklärung ist niemandem geholfen. Andere Psychologen haben wenigstens Gefühls- und Aufmerksamkeitsvorgänge dem Interesse zugewiesen, aber D. scheint davon absehen zu wollen. Er stempelt das Gefühl zur Basis und die Aufmerksamkeit zur Folge des Interesses. Was für eine Erscheinung nun der von Gefühl und Aufmerksamkeit losgelöste Vorgang sein soll, bleibt unverständlich. Außerdem will er den Begriff durch eine Anwendung auf alle erdenklichen Gegenstände analysieren. So umfaßt seine Einteilung und seine Beschreibung folgende Interessen: positive und negative, mittelbare und unmittelbare, Haupt- und Neben-, sinnliche (niedere) und geistige (höhere, ideelle), unechte, materielle, ferner den Charakter normierende Interessen. Die „geistigen“ teilt er wieder ein in intellektuelle, ästhetische, sympathetische, ethische, religiöse, patriotische Interessen, in solche der Ehre usw. Aus der ganzen Begriffsspekulation ergibt sich klar, daß ein komplexer seelischer Vorgang nicht nach den ursprünglichen Bestandteilen, sondern äußerlich nach Objekten eingeteilt wird, die mit ihm an und für sich gar nichts zu tun haben, auf welche er sich nur beliebig beziehen kann. Hier offenbart sich der Mangel der Herbart'schen Schule; nicht das Ursprüngliche, sondern das Vorgestellte wird in den Vordergrund der Betrachtung gerückt. Die Einteilung der Interessen in sinnliche, intellektuelle, moralische usw. trägt zur Klärung der Erscheinung gar nichts bei; im Gegenteil, es ist bei der Differenzierung zu bedenken, daß der Einteilungsgrund nicht der Sache selbst, sondern dem intellektuellen Gebiete entnommen wird. Diese Einteilung ist eine rein erkenntnistheoretische Überlegung, womit man in das Wesen des Vorganges ganz und gar nicht eindringt. Die Analyse befriedigt aber die Anhänger der intellektualistischen Richtung, da sie von den Vorstellungen aus alles andere beurteilen wollen.

Einen konsequenten Herbart'schen Standpunkt nimmt D. zwar nicht ein, sondern er bemüht sich, die moderne Psychologie, besonders deren emotionelle Richtung, zu Worte kommen zu lassen. Doch werden

die Begriffe dabei so gebogen und mit den Ansichten der intellektualistischen Theorie so verbrämt, daß es schwer ist, sich durch die zahlreichen Widersprüche hindurchzuwinden. Es handelt sich bei D. vor allen Dingen um zwei Begriffe, die als Merkmale des Interesses in den Vordergrund treten. Das ist Wertbewußtsein und Gefühl. Im ersten Abschnitte der Monographie bis Seite 12 wird das Interesse als „Wertbewußtsein“ behandelt. Dieses Wertbewußtsein wird Seite 34 als ein Erinnerungsvorgang gefaßt, das nicht in Gefühlen besteht, und wird unter dem Namen „Wertvorstellung“ der Erkenntnis zugewiesen. Außerdem entwickelt sich das Wertbewußtsein zum Werturteile. Wertbewußtsein, Wertvorstellung und Werturteil sind hiernach Erkenntnisvorgänge. An anderen Stellen des Buches wird dagegen das Werturteil direkt aus den Gefühlen abgeleitet. Mithin werden die psychischen Elemente wie chemische Atome behandelt, aus deren Verbindungen ganz neue Erscheinungen mit Eigenschaften hervorzugehen pflegen, die den isolierten Atomen völlig fremd sind. Eine derartige Verbindung von Elementen zu Vorgängen, die ganz andere Merkmale zeigen, als wie sie an den Elementen nachgewiesen werden können, kennt jedoch das Bewußtsein nicht. Hierin ist es von materiellen, chemischen Verbindungen gänzlich verschieden. Darum ist auch die fernere D.'sche Behauptung unhaltbar, daß die Werturteile, welche direkt aus dem Gefühl hervorgehen, beim gereiften Menschen als reine intellektuelle Vorgänge ohne jegliches Gefühl bestehen und den anfänglich vorherrschenden Gefühlen zur Seite treten sollen. Etwas, das Gefühl ist, kann nicht zu etwas auswachsen, was nicht Gefühl ist. Es hat auch keinen Sinn zu sagen, daß ein Gefühl einem allgemeinen Gefühle zur Seite trete; im allgemeinen Gefühle ist es ja sowieso schon enthalten. Man vergleiche damit die widerspruchsvolle und wiederholt gebrauchte Äußerung Seite 100 und 183: „Wenn auch herauswachsend aus dem Gefühl und deshalb ohne dieses undenkbar, ist das Werturteil selbst doch nicht mehr Gefühl, sondern eine Äußerung des Intellekts...“ Unbegreiflich ist überdies noch der weitere Gedanke, daß Werturteile, welche aus dem Gefühle herauswachsen, den Gefühlen an Wärme und Kraft der Motivation nachstehen sollen.

Ebenso unklar beschreibt der Verfasser die Beziehung des Interesses und Gefühls zur Wertvorstellung und zum Werturteil. D. interpretiert folgendermaßen: Das Interesse ist entweder selbst Gefühl oder — „es wächst aus diesem heraus“. Wie D. das Herauswachsen beobachtet hat, wird hier nicht mitgeteilt. In letzterem Falle, also wenn es aus dem Gefühle herauswächst, ist es entweder eine „Wertvorstellung“, nach D. ein Erinnerungsvorgang, oder es ist ein „Werturteil“. Das „oder“ ist ganz unverständlich, da ja das Werturteil erst von der Wertvorstellung erzeugt wird, diese also die Vorbedingung für jenes sein soll. Neben der Wertvorstellung soll schließlich das „Denken“ das Werturteil erzeugen. Mithin wächst es aus dem Gefühl und aus dem „Denken“ heraus, und doch soll allein das Gefühl das eigentliche „Wertempfindungsorgan“ sein. „Erkläre mir!“

Von Seite 12 an wird das Gefühl als Wurzel des Interesses

beschrieben. Zunächst kommt hierbei die mechanische Vorstellungspsychologie zu ihrem Rechte, indem das Gefühl als Ausdruck einer Förderung oder Störung des Seelenlebens beschrieben und in erster Linie aus der Erkenntnis abgeleitet wird. Das stört aber nicht, in dem Gefühl auch einen zweckmäßigen Trieb ohne Bewußtsein des Zweckes zu sehen.

Seite 25 unterscheidet D. sinnliche und geistige Gefühle und erweckt dadurch den Anschein, als wenn nicht alle Gefühle geistige Vorgänge wären, als ob es auch noch körperliche Gefühle gäbe, die sich innerhalb der Sinnesgebiete als physiologische Vorgänge abspielten. (Vergl. S. 112.)

Eine materialistische Färbung zeigt der Gedanke, daß von einem Gefühl bestimmte Spuren in unserem Geiste zurückbleiben sollen, die es uns ermöglichen, sich des Gefühlten wieder zu erinnern, ohne daß ein Gefühl selbst wiederkehrt. Was soll nun eigentlich wiederkehren? Die zurückbleibenden Spuren können doch nur Gefühlsdispositionen sein, und daraus läßt sich kein Erkenntnisvorgang, sondern allemal nur wieder ein Gefühlsprozeß ableiten. Sich an ein Gefühl erinnern, ohne irgend welche Merkmale des Gefühls im Bewußtsein zu haben, ist eine ganz unhaltbare Annahme. Wie denkt sich endlich der Verfasser den Vorgang, daß eine „Erinnerung des Gefühlten“, die „selbst nicht mehr Gefühl ist“, ganz im Gefühle wurzele?

Mit seiner Auffassung der Sache (des Gefühles als Grundlage des Interesses) glaubt sich D. in Übereinstimmung mit den namhaftesten Psychologen, und er führt nun auf vier Seiten (S. 93 ff) die Aussprüche der Forscher an, welche nach seinem Dafürhalten ihm zustimmen sollen; aber — und das ist sonderbar — in keiner der auf 4 Seiten zum Beweise dargebotenen Stellen ist von Interesse die Rede. Alle zum Teil doppelt und dreifach beigebrachten Zitate von Loze, Fichte, Fehner, Horwicz, v. Kirchmann, Biegler, Todt, A. Riehl, Wundt, Paulsen, Höpfding und E. v. Hartmann sprechen nur vom Gefühl als dem Hauptfaktor unseres Seelenlebens, von Interesse findet man keine Spur, nicht einmal das Wort kommt hier vor. Inwiefern dabei der Verfasser mit den angeführten Psychologen im Einklang stehen will, ist nicht recht verständlich.

Eine kaum noch zu steigernde Erweiterung erfährt der Umfang des Begriffes, wenn der Verfasser das Interesse nicht bloß zum Leitstern der mit Gefühl verbundenen bewußten Vorstellungen, sondern auch der unbewußten seelischen Akte erhebt (S. 75). Demnach werden alle seelischen Erscheinungen, bewußte und unbewußte, an den Vorgang geknüpft. Das Interesse ist alles im Ober- und Unterbewußtsein: Die Bedingung der Aufmerksamkeit, der Leiter der Vorstellungsreproduktion und Assoziation, der Förderer des Gedächtnisses, ein kraftvoller Hebel zur phantasievollen Tätigkeit, die Triebkraft alles Handelns und Wollens der Leiter aller Prozesse des geistigen Lebens — d. h. doch, das Interesse ist überhaupt die Seele im Menschen. Nicht mehr unter dem Namen Seele, sondern unter Interesse müssen wir künftighin unsere Bewußtseinsstatistiken zusammen-

fassen. Und noch weiter wird der Umfang des Begriffes ausgedehnt, indem nicht bloß alle Erscheinungen des menschlichen Seelenlebens, sondern auch des tierischen Trieblebens (Selbsterhaltungstrieb) damit motiviert werden. Das Interesse wird somit zu einem hypothetischen Wesen umgebildet, das mit dem alten metaphysischen Begriffe Seele eine innige Verwandtschaft hat. Es wäre ersprießlich, wenn der Verfasser nun noch beschreiben wollte, welche seelischen Akte sich eigentlich außerhalb des Interesses abspielen, ohne dadurch motiviert zu sein. Es wird kaum noch etwas übrig bleiben.

Innerhalb der Begriffszergliederung wirkt am auffallendsten die von D. zum ersten Male versuchte Abscheidung der Aufmerksamkeit vom Interesse. Ein Interesse ohne Aufmerksamkeit konnte sich bisher niemand denken; aber D. behauptet, daß Aufmerksamkeit erst die Folge davon, und daß Interesse der Grund der Aufmerksamkeit sei. Intensive Eindrücke erregen nicht unsere Aufmerksamkeit, sondern sie erregen unser Interesse und dieses erst unsere Aufmerksamkeit. In den meisten Fällen soll „die Stärke des Sinnesindrucks für das Aufmerken ganz belanglos“ sein (S. 61).

Was ist nun eigentlich Aufmerksamkeit im D'schen Sinne? Seite 65 wird eine Antwort gegeben und zwar nach dem Standpunkte Herbart's. Beide, Interesse und Aufmerksamkeit gehen aus der Apperzeption hervor, nämlich aus der Herbart'schen mechanischen Vorstellungsregulierung, wonach neue ins Bewußtsein eintretende Vorstellungen mit älteren verwandten in Beziehung treten und mit deren Hilfe angeeignet und gedeutet werden. Aus dieser Ableitung wird die Ansicht des Verfassers begreiflich, daß die Aufmerksamkeit ein Teil des Vorstellungslebens sei (s. S. 119). D. denkt hierbei sicherlich an die Herbart'sche passive oder unwillkürliche Aufmerksamkeit. Ihr steht die willkürliche oder aktive gegenüber. Diese gebräuchliche, aus der alten Reflexionspsychologie übernommene Unterscheidung ist geeignet, den Irrtum zu erwecken, als wenn Aufmerksamkeit und Wille zwei ganz verschiedene Tätigkeiten seien, andererseits nimmt der Ausdruck „willkürliche Aufmerksamkeit“ wieder eine innige Beziehung zwischen Wille und Aufmerksamkeit an. Ohne nähere Erläuterung ist die Einteilung recht unklar.

Insofern behauptet D. einen Unterschied zwischen seiner und der Herbart'schen Deutung, als er nicht zuerst die Aufmerksamkeit aus der Herbart'schen Apperzeption, sondern erst das Interesse daraus ableitet und erst aus dem Interesse die Aufmerksamkeit folgen läßt. Die wirkliche Beobachtung der tatsächlichen Vorgänge wird dabei dem Verfasser die geringste Sorge gemacht haben. Der sowieso schon verfehlte Herbart'sche Apperzeptionsbegriff wird noch dadurch verschlechtert, daß er nur zu einer Bedingung der Aufmerksamkeit umgeformt wird, als wenn man einen Eindruck apperzipieren könne, ohne zugleich aufmerksam zu sein.

Wenn sich der Verfasser einmal die Mühe nehmen wollte, an sich selbst zunächst zu beobachten, was für Eigenschaften denn eigentlich die Aufmerksamkeitsfunktion aufweist, würde er erkennen, daß der Vorgang subjektiv mit einem Tätigkeitsgefühl verbunden ist. Das Gefühl setzt

sich außerdem aus einem Erregungs- und Spannungsgefühl zusammen, worauf auch physiologische Begleiterscheinungen deutlich hinweisen. Es geschieht nun sehr häufig, daß eine Wahrnehmung oder ein Erinnerungsbild der vorhandenen Aufmerksamkeitsdisposition nicht entspricht. Dadurch wird ein Gefühl des Erleidens hervorgerufen. Auch in ihm sind Zeichen der Erregung nachzuweisen, vor allem aber Gefühle der Lösung, da die vordem bestehende Spannung plötzlich aufhört! Diese rasche Veränderung verknüpft sich mit Vorstellungen, welche gemäß ihrer Entstehung als passiv erlebte Vorgänge erscheinen. Die andern Zustände dagegen, welche der mit einem Tätigkeitsgefühl ausgestatteten Aufmerksamkeitslage entsprechen, fassen wir als selbsterzeugte Vorgänge auf. Auch auf die mit dem Gefühl des Erleidens zugleich in uns erscheinenden Vorstellungen wird die Aufmerksamkeit gerichtet. Geschieht das, dann gesellt sich zum Gefühl des Erleidens sofort das der Tätigkeit. In dem einen Falle wird der Vorgang als „aktiv gewollter“, im andern als „passiv erlebter“ aufgefaßt. So urteilt die Erfahrungspsychologie, z. B. Wundt.

Die Aufmerksamkeit dem Willen zuzuweisen, entspricht weder der Ostermannschen noch der Herbart'schen Auffassung. Trotz des Namens willkürlicher Aufmerksamkeit ist nach Herbart der Wille aus der Aufmerksamkeitsfunktion ausgeschlossen; denn wenn nach Herbart das Aufstreben der Vorstellungen den Willen bedingt, so ist derselbe bereits in den freistehenden Vorstellungen unmittelbar vorhanden. Außer diesem bereits vorhandenen Willen noch einen andern, einen Aufmerksamkeitswillen, anzunehmen, würde den ganzen Zusammenhang lockern; an Stelle des vorher bedingten unmittelbaren Interesses würde das mittelbare gesetzt und Einseitigkeit und Egoismus erzeugt werden.

Indem D. die Aufmerksamkeit als Ziel des Interesses beschreibt, knüpft er an die Auffassung von Th. Waig an, der die Aufmerksamkeit nur als Resultat der besonderen Art des Zusammenfassens definiert, als ein Phänomen, das erst aus dem Vorstellungsverlaufe hervorgeht, um das Vorstellen zu verstärken. Daß diese Darstellung unhaltbar ist, kann man selbst mit Waig' eigenen Worten widerlegen. In seinem Lehrbuche der Psychologie nimmt er betreffs der Aufmerksamkeit im weiteren Sinne selbst an, daß die Aufmerksamkeit nicht Ergebnis, sondern Faktor des Vorstellungsverlaufes sei. Danach ist der Vorgang nicht Folge, sondern umgekehrt Voraussetzung unseres Gedankenablaufes. Aufmerksamkeit als ein Vermögen zu erklären, „sich selber zu verstärken“, widerspricht vollständig der Erfahrung. Sie wirkt nicht erst, nachdem die Vorstellungen eingetreten sind, wie Herbart und seine Schule annehmen.

Neben der Herbart'schen Auffassung veranlaßt vielleicht die Ziegler'sche Gefühlstheorie den Verfasser, die Aufmerksamkeit zur Folge des Interesses zu stempeln. Th. Ziegler, der in dem Buche mannigfach angeführt wird, drückt sich zwar nicht klar aus, wenn er behauptet, der der Vorstellung anhaftende Gefühlston müsse der Vorstellung die Aufmerksamkeit erzwingen. Hieraus ersieht man nämlich nicht klar, ob die Auf-

merksamkeit als Gefühl oder Folge davon gilt. Als Folge wäre nicht recht denkbar; denn wenn man das Gefühl als ursprünglichen psychischen Zustand mit einer Vorstellung in Beziehung bringt, dann ist es eine subjektive Würdigung der Vorstellung. Die ist aber nur dann möglich, wenn die Vorstellung klar und deutlich genug ist. Eine Aufmerksamkeit, welche hieraus erst noch entstünde, wäre ganz überflüssig.

Wenn man die Ostermannschen Erörterungen über den Willen liest, kommt man zu der Überzeugung, daß die Erscheinungen des Bewußtseins nicht beobachtet worden sind, wie sie wirklich zustande kommen, sondern daß sie sich als Ergebnisse eines logisch reflektierenden Verstandes darstellen. Es ist Reflexionspsychologie, die uns der Verfasser bietet. Seine Reflexionen beziehen sich auf Begriffe und auf Deutungen, welche die Sprache je nach der Zeitanschauung von den Begriffen gibt, nicht auf Tatsachen der Erfahrung. Auf „subtile Scheidung“ (S. 88) kommt es ihm ferner nicht an; er schließt sich eben der „Einfachheit wegen“ der Auffassung an, welche seiner Darstellung am günstigsten ist. Der D'sche Wille ist ein sekundär aus intellektuellen Bewußtseinstatsachen hervorgegangenes Produkt. Die Herbeiziehung der Werturteile usw. als Motivationen des Willens ordnen den Vorgang in die Reihe der logischen Urteils- und Schlußprozesse ein. Der Verfasser gründet seine Ansicht darauf, daß wir beim Wollen nur Interessantes begehren, also erst ein Urteil abgeben, ob das Gewollte einen Wert hat oder nicht. Das ist das Kennzeichen einer scholastischen, logischen Willens-theorie. Der Scholastik war der Wille bekanntlich ein syllogismus practicus. Zugleich spielt in diese logisch intellektualistische Deutung noch eine zweite, nämlich die assoziativ intellektualistische mit herein, insofern sich nämlich das Interesse nur auf qualitative Inhalte der Vorstellungen beziehen soll. Das nur kurz erwähnt. Schließlich taucht der Wille, wie in allen assoziativen Theorien, wie ein reines Wunder auf. Die unvermittelten Erörterungen über den Willen geben den Anschein, als habe der Verfasser auf einmal entdeckt, daß die Seele einen Willen enthalte, der nun auch noch auf das Interesse angewandt werden müsse. Aber wie soll er den Willen unterbringen? Da weiß er sich schließlich keinen anderen Rat, als daß er den Vorgang als unbewußte produktive Tätigkeit im Anklange an E. v. Hartmann aus dem Bewußtsein verschwinden läßt (S. 87).

Das Schicksal des Willens teilen die natürlichen und vererbten Anlagen, Dispositionen, Triebe, Neigungen und Begierden im Menschen, in denen doch sicherlich Merkmale enthalten sind, welche den Vorgang des Interesses begleiten und zusammensetzen. Nur hin und wieder wird der Trieb einmal gestreift, so wenn vom „treibenden Interesse“ (S. 84), vom „Antrieb zu den verschiedensten geistigen Vorgängen“, von der „Triebkraft“ zur Phantasie (S. 74), von einer „treibenden Ursache“ (S. 90) geschrieben wird; aber eine Erörterung der Entwicklung und Kennzeichen des Trieblebens, woraus sich viele Interessen ergeben, sucht man in dem D'schen Buche vergebens. Da endlich auf jede Erfahrung und Beobachtung von vornherein verzichtet wird, war kaum zu

erwarten, daß eine den Tatsachen einigermaßen entsprechende und den Forderungen der Wissenschaft genügende Bearbeitung des Themas vom Verfasser geboten werden konnte.

Um nun fernerhin aufzumuntern, dem für die Pädagogik wichtigen Gegenstände weiter die Aufmerksamkeit zuzuwenden, sei hier ein Überblick vor allem über die im besprochenen D'schen Buche nicht benutzte Literatur gegeben. Es wird sich besonders um amerikanische Autoren handeln, die verschiedene Interessen der Kindheit beschrieben haben. Die moderne deutsche Psychologie hat sich mit dem Stoffe wenig beschäftigt; dagegen liegt er der englisch-amerikanischen psychologischen Denkweise seit Darwin und Herbert Spencer nahe. Diese Forscher bringen in allen psychischen Erscheinungen den Vererbungs- und Entwicklungsvorgang zur Geltung. Außer James, der einem Herbart'schen Standpunkt huldigt (und auf den, wenn ich mich recht erinnere, auch D. einmal hinweist), und außer Sully, sind besonders die amerikanischen Psychologen von E. B. Titchener (Experimental Psychology), G. R. Kirkpatrick (Fundamentals of child Study)*) und E. L. Thorndike (Educational Psychology) als Quellen zu empfehlen. Auf die genannten Autoren kann hier nur kurz verwiesen werden. Eine einigermaßen vollständige Darstellung ihrer Ergebnisse würde den Rahmen eines Artikels überschreiten. Doch soll die Gelegenheit nicht veräußert werden, auf einige erspriessliche Grundsätze für einen interessanten Unterricht hinzuweisen, welche Ostermann unter der Überschrift „Pädagogische Schlussfolgerungen und Anwendungen“ im zweiten kleineren Abschnitte seines Buches gibt. Und nun zum positiven Teile unserer Arbeit!

(Schluß folgt.)

Das psychologische Moment beim religiösen Gesinnungsunterricht reiferer Schüler.

Von Rektor R. Hecker, Danzig.

„Die heilige Schrift ist eine praktische Psychologie.“
G. Heine.

Je größer der Ansturm des religiösen und philosophischen Radikalismus gegen den Religionsunterricht und seine herrschende Stellung im Gesinnungsunterricht ist, desto machtvoller und nachhaltiger erfolgt die Abwehr von seiten aller Freunde wahrhaft veredelnder religiösjittlicher Kultur, um das Palladium idealer Erziehung den kommenden Geschlechtern zu erhalten. Wir haben bereits an anderer Stelle**) in unsern apologetischen Darlegungen bezüglich des abschließenden Religionsunterrichts seiner

*) Das Buch wird jetzt von den Mitgliedern des vom Leipziger Lehrerverein gegründeten Instituts für experimentelle Psychologie und Pädagogik ins Deutsche übersetzt.

**) „Das ästhetische Moment beim Religionsunterricht.“ Prakt. Schulmann 1905, S. 25 ff.

ästhetischen Durchbringung gedacht, und wollen hier eine weitere wichtige Seite dieser brennenden Zeitfrage erörtern — nämlich das psychologische Moment.

Schon der Altmeister Pestalozzi sagt, daß er die Mittel der Erziehung und des Unterrichts in psychologisch geordnete Reihenfolgen zu bringen gesucht habe. — So schwebte dem Begründer der modernen Didaktik bereits der Grundbegriff einer psychologischen Behandlung der Unterrichtsstoffe, einer „psychologischen Methode“, vor, und es ist nicht das geringste Verdienst der von Pestalozzis Ideen angeregten Herbart-Zillerschen Richtung, diesem noch dunkeln „Tappen und Pulsgreifen“ des großen Meisters wissenschaftliche Begründung und Gestalt gegeben zu haben. Herbart sagt: „Es ist meine Überzeugung, daß ein großer Teil der ungeheuren Lücken in unserm pädagogischen Wissen vom Mangel an Psychologie herrührt.“

Was ist nun unter „psychologischer Methode“ zu verstehen? Ziller sagt: „Es muß an die Stelle des logisch-systematischen Ganges der psychologische treten.“ In diesem tiefen Ausspruch liegen die Grundzüge des auf psychologischer Basis beruhenden analytisch-synthetischen Lehrverfahrens, wie es sich als Ergebnis der neueren wissenschaftlichen pädagogischen Forschung herausgebildet hat. Mit dieser subjektiven psychologischen Methode, welche ihren Lehrgang den Entwicklungsstufen der Schüler anzupassen sucht, haben wir es in diesem Falle weniger zu tun, sondern mit der objektiven psychologischen Methode, welche die Unterrichtsstoffe in psychologisch geordneten Reihen zu ordnen und an die Schüler heranzubringen sucht. Gerade für den abschließenden Religionsunterricht auf der Stufe der wiederholenden Vertiefung ist dieses psychologische Moment von entscheidender Bedeutung, da es den noch unentwickelten Willensregungen mächtige Antriebe dazu gibt, sich in die Anschauungsweise typischer religiöser Mustervbilder einzuleben. So wirken diese erziehlich.

Damit stehen wir mitten in unserer Aufgabe. Das Ziel aller religiös-sittlichen Einwirkung, darin stimmen alle pädagogischen Richtungen überein, ist die sittliche Läuterung, die Bildung des Willens. Wie aber führen wir die Kinder bei ihrem noch wenig reifen Urteilsvermögen dahin, sittliche Werturteile als Vorstufe der zur „Charakterstärke der Sittlichkeit“ führenden Bildung von sittlichen Grundsätzen zu bilden? Wie anders als dadurch, daß wir die Idealbilder sittlichen Handelns, die in den religiösen, historischen u. a. Unterrichtsstoffen auftreten, vorbildlich auf die Kindesseele einwirken lassen. Das ganze Geheimnis des erziehenden Unterrichts beruht doch eigentlich darauf, die Vorstellungs- und Gedankenreihen, welche die Unterlage aller Willensakte bilden, unter die Herrschaft der sittlichen Ideen zu bringen.

Nun können wir aber dem Kinde nicht mit abstrakt-wissenschaftlichen ethischen Lehrrsätzen kommen, sondern es gilt vor allem, die Freude am sittlichen Handeln durch die Vorbildlichkeit sittlicher Charaktere anzustreben. Hierin besteht der unbestreitbare hohe erziehliche Wert biblischer Charakterbilder, für die wir schon seit langem eingetreten sind, und

die leider auffälligerweise in den Religionslehrplänen für den abschließenden Religionsunterricht*) in Schule und Kirche immer nur wenig Berücksichtigung finden. Es klappt hier eine bedenkliche Lücke, und es ist ferner seltsam, daß bei der sonstigen Überflut religionskundlicher Reformliteratur wohl nur wenig dieser trennenden Frage gedacht ist. Wir haben den Versuch unternommen, in diesen Blättern**) wie an anderer Stelle brauchbare schulgemäße Materialien hierfür zu schaffen.

Das bewußte planmäßige Hineintauchen in die Atmosphäre des Sittlichen; das konsequente Hinzeln auf die Gewinnung sittlicher Werturteile: das sind fürwahr Bestrebungen der modernen Erziehungswissenschaft, die bereits herrliche Erfolge gezeitigt. Sehr treffend bemerkt Dr. Reutaus in seinem Sammelwerk über den evangelischen Religionsunterricht u. a.: „Das Strebeziel für die Erziehung ist Willensbildung, Charakterbildung; dies ist daher auch das Ziel für den Unterricht in der Volksschule, wie für jeden erziehenden Unterricht. Für unsere evangelischen Volksschulen ließe es sich auch noch genauer umgrenzen als Herausbildung eines religiös-sittlichen Charakters auf den Grundlagen des evangelischen Christentums.“

Herbart, der auf diesem Gebiet bahnbrechend gewirkt, geht geradezu von der Anschauung aus, daß das reiche sittliche Leben eines anderen Individuums in seiner objektiven Vorbildlichkeit ganz besonders dazu angetan ist, auf das noch unentwickelte sittliche Empfinden des Zögling einzuwirken und seinem Willen feste Impulse zu allem Guten zu geben. „Der Hauptsitz der Charakterbildung ist die Bildung des Gedankenkreises. Überall erzeugt die Tat den Willen aus der Begierde. So in dem Objektiven des Charakters, wo es am auffallendsten ist, daß nur, wo dem Menschen die eigene Tat von seinem Können entweder unmittelbar die Versicherung oder doch unmittelbar die Einbildung gab, ein dreistes: „Ich will“ hervortritt.“ Diese Kernsätze aus Herbarts „Allgemeiner Pädagogik“ bezeichnen das Wesentliche der Sache. Der Heiland selbst, das Urbild höchster Sittlichkeit, gibt für die Nuzanwendung bei typischen religiös-ethischen Gefinnungsstoffen ein packendes Beispiel, wenn er zu dem selbstgerechten Schriftgelehrten sagt: „So gehe hin und tue desgleichen“ (Luk. 10, 37).

Es kommt also darauf an, den Zögling dahin zu führen, daß er klaren Einblick in den Seelenzustand sittlich hoch angelegter Charaktertypen, ja auch in die Beweggründe ihres Tuns gewinnt, damit das jugendliche Herz erglühe für alles Hohe, und sich dereinst ein Charakter bilde im „Strom der Welt“. Das ist das Typische der objektiven psychologischen Methode, wie sie uns für den abschließenden religiösen Gefinnungsunterricht reiferer Schüler vorschwebt.

Gerade dieses innige Hineinleben in den Seelenzustand sittlich an-

*) Wir verweisen hier auf unsere vorgängige Arbeit im diesjährigen Märzheft dieser Zeitschrift: „Der organische Zusammenhang“ ff.

**) „Aus der Schule“ 1906, S. 64 ff. Ferner: „Deutsche Schulproben“ 1901, S. 305 ff. „Ostdeutsche Monatshefte“, 1904. Hft. 4 u. 11 usw.

geregter Personen, also mit einem Wert das psychologische Moment, ist ein hervorstechender Zug des „Fruchtbarmachens“, der erziehlchen Verwertung biblischer Musterstücke und jedenfalls von ungleich höherem Wert als das sogenannte „phantasierende Handeln“ moralisierender Erzählungen. — Deshalb keine langen, moralischen Nutzenwendungen, keine langatmigen Sermonen. Leben erweckt sich nur am Leben, auch das sittliche Leben. Die treibenden Kräfte einer wahrhaft religiös-sittlichen Handlungsweise ergeben sich für unsere Kinder nur aus den unmittelbaren Einwirkungen und Eindrücken, die die Gesinnungsstoffe auf sie ausüben. Es ist gleichsam der Niederschlag derselben, das Substrat, auf welchem das eigene sittliche Empfinden und Wollen des Züglings allmählich erstarkt und empornwächst zur vollen „Charakterstärke der Sittlichkeit“.

An die Reihe der typischen sittlichen Vorbilder und Charaktere aus dem Alten, wie Neuen Testament für sich endlich als Abschluß das Lebensbild Jesu, das im Zentrum der heilsgeschichtlichen Behandlung des Reiches Gottes steht; denn er, der Gottessohn, ist der höchste Typus idealer Willensentfaltung, wenn er spricht: „Meine Speise ist die, daß ich tue den Willen des, der mich gesandt.“

Als ersten abschließenden Satz über unsere bisherigen Darlegungen möchten wir nachstehendes hinstellen: Die objektive psychologische Methode ist die naturgemäße Lehrform für die religiös-sittlichen Gesinnungsstoffe und ist besonders dazu angetan, das Ziel des erziehlchen Unterrichts: die Charakterstärke der Sittlichkeit zu erreichen.

Wie vollzieht sich nun aber die Willensbildung so wesentlich beeinflussende Einwirkung der „biblischen Charakterbilder“ im besonderen? Selbstredend kristallisieren sie nach einer lebensvollen, in die Tiefe gehenden Behandlung einer bestimmten Partie der Heilsgeschichte zu einem in sich abgerundeten Ganzen, das Herz und Gemüt des Kindes anspricht und ähnliche Saiten idealen Denkens und Handelns in seinem Innern erklingen läßt. Neben ihrer Stellung in der Heilsgeschichte sind auch packende Züge ihres rein menschlichen Empfindens, also das Psychologische, in rechtes Licht zu stellen. So tritt Abraham nicht nur als Träger der Verheißung, als theokratischer Glaubensheld hervor, sondern auch als sittliches Vorbild in seinem Verhalten zu Lot, zu Elieser, zu Melchisedek. Reiches Schriftmaterial alten, wie neuen Testaments (also in diesem Fall Hebr. 7 [Auswahl] und Hebr. 11, 8, 9; 17—18) findet in der ergänzenden kursorischen Bibelsektüre vielfache Verwendung bei der vertiefenden Ausgestaltung solcher „Charakterbilder“.

Die heilige Schrift ist eben eine wahre Fundgrube vorbildlicher seelischer Entwicklung und sittlicher Verhältnisse. Wie könnte die Entfaltung der jugendlichen Psyche auch besser gefördert werden als durch tieferen Einblick in die seelische Grundstimmung der Träger sittlicher Ideen, wie sie uns die Bibel in lebendiger Weise darstellt! Will man sittliche Begriffe, eine sittliche Welt- und Lebensanschauung, auf die doch schließlich alles ankommt, in dem kindlichen Geiste erzeugen, so gibt es eben keinen andern und bessern Weg als diesen. Findet

man z. B. wohl je eine bessere Unterlage für die Entwicklung des Begriffes „Freundschaft“ als das innige Verhältniß Jonathans zu David? Er, der zum Thron Berufene, schließt sich dem Hirtenknaben von Bethlehem in uneigennütziger, edler Freundschaft an, tritt für ihn in jeder Weise ein und schützt ihn mit Gefahr des eigenen Lebens gegen die wilde Verfolgungssucht seines Vaters. Und auf der anderen Seite Davids Verhalten. Wie rührend und hochpoetisch seine Totenklage über Jonathan und die gefallenen Helden Israels (2. Sam. 1, 26): „Es ist mir leid um dich, mein Bruder Jonathan; ich habe große Freude und Wonne an dir gehabt.“ Wie sorgsam nimmt er sich des hinterbliebenen hinfälligen Sohnes seines Jonathan, des Mephiboseth, an! Was anderes tritt uns hier entgegen als sympathetische Anschauungen, in denen eben das sympathetische Interesse, das Mitfühlen und Mitleiden mit uns teuren Personen, wurzelt. Wahrlich, auch das vielfach in den Hintergrund gedrängte alte Testament bietet bei rechter Verwertung vielfach „goldene Äpfel in silbernen Schalen“ für den religiösen Gesinnungsunterricht!

Und nun gar der neue Bund! Gleich an seiner Schwelle tritt uns die wunderfame Gestalt des Täufers entgegen, des Vorläufers Christi, der mit seiner gewaltigen Bußpredigt die Herzen des Volkes bis in ihren Tiefen aufrüttelt um dem Herrn „den Weg zu bereiten“, der, ein zweiter Elias, dem sündhaften Könige Herodes das strafende Wort entgegenschleudert: „Es ist nicht recht!“ Frei von jeder Menschenfurcht dient er nur seinem Gott und der Reinheit des Gesetzes und lehnt alle Verlockungen zu einem üppigen, weichlichen Leben an dem verderbten Hofe des Herodes ab, besiegelt auch seine Überzeugungstreue mit dem Märtyrertode. So ist Johannes ein fester, in sich abgeschlossener sittlicher Charakter, nach dem Ausspruche Jesu kein schwankendes Rohr, das im Winde menschlicher Meinungen hin- und hergetrieben wird.

Wir fassen unsere obigen Darlegungen in nachstehenden allgemeinen Satz: Die objektive psychologische Methode erfüllt ihre Aufgabe beim abschließenden religiösen Gesinnungsunterricht, wenn sie dem jugendlichen Gemüt und Willen Idealbilder sittlichen Handelns in plastischer psychologischer Beleuchtung vorführt behufs Läuterung und Veredlung des Gedankenfreies.

Die Sittlichkeitsfrage.

Von Lehrer M. Weinholz, Herischdorf bei Warmbrunn.

In unsern Tagen wendet man aufs neue den Schäden, die sich im Geschlechtsleben offenbaren, ein aufmerksames Auge zu. Der jüngst verstorbene Otto von Leizner und der ihm zur Seite stehende Verein zum Kampf gegen die Schmutzliteratur sowie der Verein zur Bekämpfung der Geschlechtskrankheiten haben das öffentliche Gewissen aufrüttelt, so daß auch die Unterrichtsbehörde eingreifen will. Im vorigen Jahre hat der Minister Holle an die Provinzial-Schulkollegien die Anfrage gerichtet,

was jetzt schon in den Schulen gegenüber der sexuellen Frage geschieht. Unter diesen Umständen dürfen wir auch in der Volksschule die Hände nicht in den Schoß legen; wir müssen den Schäden, die sich hier zeigen, kräftig zu Leibe gehen.

Aus folgenden Darlegungen soll ersichtlich werden, von welchen Ursachen die Schädigung der Sittlichkeit und von welchen ihre Förderung abhängig ist.

In die letzten Jahre des Schullebens fällt bekanntlich die Geschlechtsreise oder Pubertätsentwicklung. Sie beginnt durchschnittlich in der Zeit vom 12.—16. Lebensjahre und dauert, individuell verschieden, mehrere Jahre. Der Unterschied im Seelenleben des Jünglings und der Jungfrau tritt nun zutage, und es entwickeln sich die verschiedenen Charaktere. Es bedarf wohl keiner besonderen Betonung, daß die Geschlechtsreise die bedeutungsvollste Krisis in der Entwicklung eines Menschenlebens darstellt und einen Gegenstand aufmerksamer Fürsorge seitens der Erziehung bilden muß, weil dieser Prozeß wie ein Wettersturm durch den Organismus braust und ihm leider nur allzu häufig dauernde Schäden zufügt.

Von den schwersten Folgen sind besonders zu nennen: die Blutarmut — Anämie —, die Bleichsucht — Chlorose —, sowie Erkrankungen des Nervensystems und der Seele. Blutarmut und Bleichsucht entstehen durch die Steigerung des Breitenwachstums bei mangelhafter Ernährung und Abkürzung der normalen Schlafzeit. Die Erkrankungen des Nervensystems haben ihre Ursache in überaus häufigen Samenverlusten, Pollutionen, welche teils unwillkürlich als Folge irrefeleiteter Phantasie eintreten, teils aber willkürlich durch mechanische Reizung auf der Schulbank oder mit den Händen veranlaßt werden. Die Kinder rücken gern auf den Schulbänken hin und her und reiben ihre Geschlechtsorgane an der vorderen Bankante. Auch werden die Beine übereinandergeschlagen und gegeneinanderbewegt oder bei normaler Haltung die Oberschenkel zusammengeschlagen und auseinandergeführt, um dadurch die Geschlechtsteile zu reizen. Ferner aber suchen diese Kinder auch Gelegenheit, ihre Geschlechtsteile mit den Händen zu berühren. Die Knaben haben häufig die Hände in den Taschen und durchbohren diese; die Mädchen halten ihre Hände gern unter der Schürze, im Schoß tief eingedrückt. Danach bezeichnet man das Laster mit vollem Recht als Masturbation, d. h. „Schändung mit den Händen“. Die gegenseitige Masturbation, welche die Vorstufe zu den schlimmsten strafrechtlich bedrohten Formen der perversen Sexualität bildet, kommt beim gemeinsamen Nachsitzen, beim gemeinsamen Besuch der Aborte, ganz besonders aber beim gemeinsamen Schlafen und Baden vor.

Jede Art der Masturbation führt zu den schwersten körperlichen Gebrechen. Es entstehen juckende Hautkrankheiten, Lungen- und Rückenmarksschwindsucht, Zuckerkrankheit, Hämorrhoiden und Nervosität. Letztere kann bis zur Geisteskrankheit — dem Irzsinn — gesteigert werden. Schon bei geringer Ausübung der Masturbation erkennt man deutlich die seelischen Veränderungen des Kindes. Es verliert die Fähigkeit zu aufmerksamer Arbeit, zeigt träumerisches Hinstarren, gedrückte Stimmung

und leichte Reizbarkeit. Plötzlich gefragt, erschrickt das Kind und errödet, gleich als ob der Lehrer seine Gedanken erraten habe. Solche Kinder zeigen stets ein scheues verlegenes Wesen.

Leider ist das gefährliche Laster weit verbreitet, und keine Schule ist völlig frei davon. Zur Kenntniss des einzelnen kommt die Masturbation durch eigene Erfahrung, wenn das Kind zufällig seine Geschlechtsteile reibt und das Angenehme der Erregung dabei empfindet, am meisten aber durch Mitteilung von anderen Kindern, durch schamlose Gespräche, erotische Lektüre und Bilder, durch Besuch von Bildergalerien und minderwertigen Theateraufführungen.

Aus der langen Reihe der Schäden, welche die Sittlichkeit der Jugend gefährden, ergeben sich die Maßnahmen zur Verhütung von selbst. In welcher Weise die Erziehung in Schule und Haus die Sittlichkeit fördern kann, soll im folgenden Teile dieser Arbeit erörtert werden.

Um dem Eintritt der Anämie und Chlorose in der Zeit der Geschlechtsentwicklung vorzubeugen und das Entstehen der Masturbation zu verhüten, ist angemessene Diät in erster Linie erforderlich. Man Sorge für strenges Maßhalten in Speise und Trank, gebe den Kindern keine Räschereien oder gar alkoholische Getränke. Wieviel wird gerade dagegen von Eltern und Erziehern gesündigt! In leichtfertiger Weise wagen sie es, sich vor ihrem Gewissen damit zu entschuldigen, daß sie sich selbst einreden, wenig Alkohol schade nichts. Und in wieviel Fällen mag die einmalige Verabreichung eines alkoholischen Getränkes genügt haben, die fein empfindenden Geschlechtsorgane des Kindes zu reizen und den Grund zur Entstehung der Masturbation zu geben! — Ferner verschaffe man den Kindern neben der geistigen Schularbeit angemessene körperliche Beschäftigung durch Jugendspiele in allen längeren Pausen, Spaziergänge, Turnübungen, Schwimmen im Sommer, Eislaufen im Winter und körperliche Arbeit, bei gutem Wetter im Freien (Landarbeit), bei schlechtem Wetter im Hause durch Handreichungen. Läßt man die Kinder auf diese Weise nie unbeschäftigt, so führt man sie zu einer gesunden Ermüdung, die durchaus notwendig ist. Die Dauer des Schlafes ist verschieden. Sie beträgt bei normaler Körperbeschaffenheit für 6—8jährige Kinder 10—11 Stunden, 9—10jährige 10 Stunden, 11—14jährige 9 Stunden usw. Längeres Wachliegen am Morgen ist unbedingt zu verhindern. Das besonders in der ärmeren Bevölkerung gebräuchliche Zusammenschlafen mehrerer Kinder in einem Bett dürfte unter keinen Umständen geduldet werden. Damit sich die Kinder nicht berühren können, sollen die Betten in gewissen Entfernungen voneinander aufgestellt und in größeren Schlafsälen der Internate durch Trennwände aus Holz abgeschlossen werden. Ferner ist darauf zu achten, daß sich die Hände der schlafenden Kinder stets außerhalb der Bettdecke befinden. Morgens Sorge man dafür, daß sich die Kinder ohne Verzögerung ankleiden. Die Kleider dürfen an keinem Körperteil beengend oder einschnürend anliegen. Den Schulmädchen ist das Tragen von Leibgürteln durch Vermittelung der Eltern strengstens zu unterjagen. Im Unterricht Sorge der Lehrer vor allen Dingen für gute Haltung, er lasse die Kinder auch nie zu gedrängt sitzen, die Beine

übereinanderschlagen oder die Knie an das Bücherbrett stemmen. Wehende oder spinnenartig zuckende Bewegungen mit den Beinen sind nicht zu dulden; auch müssen sich die Hände stets auf dem Tische befinden. Von großer Bedeutung und weitgehendem Einfluß sind auch die Strafen auf die Sittlichkeit. Die körperliche Züchtigung auf das Gesicht ist vom hygienischen Standpunkt aus vollständig zu verurteilen und unbedingt zu unterlassen, weil dadurch die Geschlechtssteile gereizt werden. Nachhissen mehrerer Schüler ohne Aufsicht ist unstatthaft, da gerade dabei die Gelegenheit zur Verführung besonders günstig ist. — Während der Pausen sind alle Kinder unter Aufsicht zu behalten. Das Besuchen der Aborte darf nur einzeln geschehen; ungewöhnlich langes Verweilen darin ist zu verhindern. Ebenso wichtig ist die Trennung der Eingänge zu den Bedürfnisanstalten; die Türen sollten an zwei entgegengesetzten Seiten sein. Auch beim gemeinsamen Baden muß unbedingt Aufsicht am Platze sein. In den oberen Klassen oder auch durchweg ist in den mehrklassigen preussischen Volksschulen eine Trennung der Geschlechter durchgeführt, um geschlechtliche Erregungen zu verhindern. Gegen diese Trennung wird eingewendet, daß die gemeinsame Arbeit, die Gemeinsamkeit der Freuden und Leiden in der Schule geeignet ist, den Kindern verschiedenen Geschlechts eine Art geschwisterlichen Verhältnisses zu bewahren, das sie vor geschlechtlichen Verirrungen mehr schützt als die Trennung, zumal doch außerhalb der Schule die Geschlechter auch nicht getrennt sind. — Unbedingt notwendig ist die Trennung der Geschlechter in den Schlafräumen, besonders während der Geschlechtsentwicklung. Die durch Gesetz streng geregelte Erwerbsarbeit der schulpflichtigen Jugend ist von der Schulbehörde nur dann zu genehmigen, wenn eine Gefährdung der Sittlichkeit bei der Beschäftigung vollkommen ausgeschlossen erscheint. Einer besonderen Beachtung bedürfen die Mädchen, wenn das Anzeichen der Geschlechtsreife, das Unwohlsein, auftritt. Es muß sich bei normalem Verlauf an jedem 28. Tage wieder einstellen. Die Lehrer haben die Eltern zu veranlassen, ihre Töchter in geeigneter Weise über diesen naturgemäßen Vorgang aufzuklären. In den kritischen Tagen hat der Lehrer diese Mädchen besonders zu schonen und am Turnunterricht nicht teilnehmen zu lassen; von anstrengenden Spaziergängen, vom Eislaufen usw. sind sie auszuschließen. Mit Knaben, bei denen die Masturbation mit Sicherheit nachgewiesen ist, bespreche der Lehrer einzeln, aber möglichst im Beisein der Eltern oder eines Erwachsenen (!), taktvoll die Schädlichkeit ihres Lasters. Bei diesen Belehrungen hüte sich der Lehrer vor verachtenden gehässigen Ausdrücken. Sie sind ebenso erfolglos wie alle Strafen. Nur ein ernstes, liebevolles Wort wird seinen Zweck erfüllen. Auch den Umgang und die Lektüre überwache der Erzieher in gewissenhaftester Weise.

Werden diese Grundsätze mit Beharrlichkeit befolgt, dann hat das junge Menschenkind wohl Aussicht, den schweren Kampf mit der eigenen Natur siegreich zu bestehen.

Ueber die Pflege des mündlichen Gedankenausdrucks in der Volksschule.

Ein Konferenzvortrag.

Von Lehrer L. Krogmann, Pinneberg i. Holstein.

Goethe hat einmal gesagt, er habe die Hoffnung, daß wir in hundert Jahren es so weit bringen würden, nicht mehr abstrakt denkende Gelehrte und Philosophen zu erziehen, sondern den Menschen zum Menschen zu bilden. Hat diese Hoffnung sich erfüllt? Ich glaube nicht. Unsere gegenwärtige Bildung und Erziehung bewegt sich in jener Richtung, die Goethe verabscheut. In unseren Schulen gilt noch immer, wie kaum in einem anderen Lande, das Wissen. Noch immer stehen wir, mag auch die Theorie ganz anders lauten, in Wirklichkeit unter der nahezu absoluten Herrschaft des Stoffes. Das tatsächliche Ziel unseres gegenwärtigen Schulbetriebes bildet nach wie vor die Aufnahme einer bestimmten, möglichst großen Menge von Wissen. Wer das bezweifelt, der werfe einen Blick in unsere Lehrpläne mit ihrer erschreckenden Stoffüberfüllung; der beobachte, wie immer neue Stoffgebiete Aufnahme finden, ohne daß veraltete, unpraktische Dinge ausgeschieden werden. Was geschieht nicht alles dem Stoff zuliebe? Wir treiben Grammatik um ihrer selbst oder um der Logik willen. Wir behandeln im geographischen Unterricht jedes Ländchen nach Ritterscher Methode. Wo aber bleibt das frisch pulzierende Leben der Gegenwart? Wo bleibt die Geographie des Handels? Wieviel Lehrer haben von diesen so äußerst zeitgemäßen Dingen mehr als eine schwache Ahnung? Wir durchjagen ferner dem Stoff zuliebe die Weltgeschichte von einem Ende bis zum andern, ohne Zeit zum ruhigen Verweilen, ohne Zeit zur Breite und Tiefe. Das Eigenartigste aber ist, daß eigentlich jeder von der Erfolglosigkeit solchen Tuns überzeugt ist, und daß trotzdem in der Praxis durchweg alles beim alten geblieben ist. Da will nun die moderne Pädagogik endlich einmal Ernst machen. Energischer denn je zuvor ist sie darauf bedacht, die Zwingherrschaft des Stoffes, die auf uns allen lastet, zu brechen. Das Kind selber, als den lebendigen Organismus mit seinem eigenartigen Denken, Fühlen und Wollen, das in seinem ganzen Dasein in dem Leben der Gegenwart wurzelt, hat die moderne Pädagogik auf den Schild erhoben.

Ich bitte Sie nun, von diesem Gesichtspunkt aus an das heutige Thema heranzutreten. Es handelt sich um die Entfaltung des Sprachlebens unserer Kinder. Wir stehen hier vor einer der wichtigsten Fragen praktischer Volksbildung. Denn ohne die Fähigkeit, gewandt, fließend, zusammenhängend zu sprechen, kann heute niemand, auch nicht der einfachste Mann aus dem Volke mehr auskommen. Ja diese Fähigkeit gehört geradezu zur Selbsterhaltung der Persönlichkeit. Wer nicht alles geduldig über sich ergehen lassen will, wer seine Person, seine Überzeugung, sein Recht, sein Eigentum wahren will, der muß seine Muttersprache mit Leichtigkeit und Sicherheit zu handhaben wissen. Aber nun

sehen Sie einmal ins Leben hinein! Wer kann denn wirklich frei und zusammenhängend sprechen? Es sind herzlich wenige! Und denken wir einmal an uns selber. Sind wir jederzeit des Wortes so mächtig, wie wir es wohl wünschen? Und wenn wir wirklich in dieser glücklichen Lage sein sollten, so fragen wir einmal weiter: „Hat uns die Schule dies köstliche Geschenk gegeben?“ Ich glaube, manchem unter Ihnen wird es gehen wie mir; er wird sich sagen müssen, daß er erst nach der eigentlichen Lernzeit sich das erworben hat, was er an Sprachgewandtheit besitzt. Die Schule hat ihm so gut wie nichts gegeben. Das liegt zum großen Teile an der übertriebenen Einschätzung der schriftlichen Übungen im Vergleich zu den mündlichen. So notwendig die schriftlichen Arbeiten auch sind, sie stehen nach ihrer praktischen Bedeutung weit hinter dem mündlichen Gedankenausdruck zurück. Ehe ich von einem Menschen einmal etwas Schriftliches in die Hände bekomme, habe ich ihn vielleicht schon hundertmal reden hören. Wo kommt denn unter normalen Verhältnissen ein Schüler der Volksschule dazu, im späteren Leben Abhandlungen im Stil der alten Aufsatzmethode zu schreiben? Höchstens wird er einmal einen Brief schreiben, und das wird er recht leidlich fertig bekommen, wenn er von der Schule her es gewohnt ist, eigene Gedanken in eigener Sprache selbständig darzustellen. Aber so bildend, so notwendig das auch ist, es steht für mich zweifellos fest, daß das Sprechen viel wichtiger ist als das Schreiben, und daß aus diesem rein praktischen Grunde der Schwerpunkt des Deutschunterrichts in die Ausbildung der mündlichen Rede gelegt werden muß.

Mit dieser Forderung kommen wir gleichzeitig der natürlichen Sprachbegabung des Kindes und seiner natürlichen Sprechlust in schönster Weise entgegen. Wenn das Kind mit sechs Jahren in die Schule kommt, so bringt es seine frische, lebendige Kindersprache mit. Es hat ferner das Bedürfnis, alles, was sein Herz bewegt, mitzuteilen. Auf diesem Grunde müssen wir bauen! Und es ist wahrhaftig eine Grundlage, über die wir uns freuen dürfen. Denn diese meist dialektisch gefärbte Kindersprache ist für die kindlichen Lebensverhältnisse schlechtthin vollkommen. Alles, was das Kind denkt und fühlt, kann es darin zum Ausdruck bringen, und das so anschaulich, so plastisch greifbar, daß wir Erwachsenen mit unserer oft so blassen, farblosen, vom Hauche der Abstraktion angefränkelten Sprache wahrhaftig kein Recht haben, vornehm über des Kindes Ausdrucksweise zu lächeln. Haben wir wirklich Pietät vor den kindlichen Lebensäußerungen, so werden wir auch sein Sprachleben zu achten wissen. Wir werden dann nicht so tun, als müßten wir in der Schule ganz von vorn beginnen, als wenn das Kind erst in der Schule anfinge, zu denken und zu sprechen. Vergewärtigen wir uns doch einmal, was ein Kind in seinen ersten Lebensjahren an Sach- und Sprachvorstellungen aufnimmt! Das ist kaum auszudenken. Wir müssen staunen über die gewaltige Summe von Geisteskraft, die das Kind bereits aufgewandt hat, ehe es überhaupt in unsere Hände kommt. Wir werden dann auch nicht, wie das bisher durchweg Sitte war, über die Errungen-

schaft des vorschulpflichtigen Alters, eben jene friiche, lebendige Kindersprache einfach zur Tagesordnung übergehen. Wir werden es dann nicht als unsere Aufgabe ansehen, diese Sprache plötzlich zu brechen und etwas völlig Neues durch Drill und ewige Korrektur zu erzwingen. Es gilt hier eben nicht zu brechen, sondern zu erhalten und zu entwickeln. Unser Ziel muß sein: Das natürliche Mitteilungsbedürfnis die ganze Schulzeit hindurch wachzuhalten; die lebendige Kindersprache auf dem Wege allmählicher Entwicklung zu immer größerer Ausdrucksfähigkeit und Richtigkeit zu führen, das Kind auf allen Stufen anzuleiten, daß es eigene oder ihm wirklich zu eigen gewordene Gedanken selbständig darstellt.

Dieses Ziel stellt uns unmittelbar vor die wichtige und recht heikle Frage der Korrektur. Korrektur ist gewiß eine schöne Sache. Wir können sie nicht entbehren. Wir müssen sie sogar brauchen, um die Kinder allmählich größerer Sprachrichtigkeit entgegenzuführen. Aber auf kaum einem Gebiete ist pädagogischer Takt mehr von nöten. Ich bin der Meinung, daß im allgemeinen viel zu viel verbessert wird. Gewiß, Sprachrichtigkeit ist eines unserer Ziele. Aber es ist falsch, dieses Ziel bereits an den Anfang unserer Schultätigkeit zu stellen. Es ist grundverkehrt, an jedem Sage unserer Kleinen solange herumzuseilen, bis er vor dem Auge des Grammatikers bestehen kann. Dadurch erreichen wir nur eins: wir machen die Kinder mundtot. Es ist mir selber so ergangen. Als ich etwa fünf Jahre alt war, habe ich nach dem Zeugnis meines Vaters gewandt sprechen und erzählen können und zwar hochdeutsch. Als ich eine Woche zur Schule gewesen war, war das alles vorbei. Ich sollte dort mit einem Male reden wie ein Erwachsener, und das konnte ich mit dem besten Willen nicht. Vielleicht hat mancher von Ihnen ganz ähnliche Erfahrungen gesammelt. Also ein Zuviel von Korrektur wirkt geradezu sprachtötend. Ebenso schädlich aber ist Korrektur am unrichtigen Orte. Wenn in der Religion, im Deutschen, in der Geschichte, in der Naturkunde, oder wo es sonst sein mag, einmal die Stimmung den Unterricht beherrscht, da kann eine sprachliche Verbesserung wirken wie ein kalter Wasserstrahl, der unbarmherzig die feinen Fäden zerreißt, die in diesem Augenblick Lehrer und Schüler verbinden. Es lassen sich für die Korrektur der Sprache keine bis ins kleinste gehenden Anweisungen geben; es handelt sich um eine Sache, die mit größter Vorsicht und vielem Feingefühl gehandhabt sein will.

Es ist nun zu erörtern, welche besonderen Mittel wir im Unterricht anwenden wollen, um unsere Schüler im sprachlichen Ausdruck und dem sichern Gebrauch der Sprachformen zu fördern. Da sind zunächst die sprachlichen Vorbilder zu betrachten. Obenan steht die Sprache des Lehrers. Sie muß vorbildlich sein, um sprachbildend wirken zu können. Wenigstens in der Schule sollten unsere Kinder ihre Muttersprache lauter und rein zu hören bekommen. Dazu gehört aber ein Lehrer, der selber gut und frei sprechen kann, der nicht auf Leitsätzen und Zetteln aller Art angewiesen ist. Wie soll er denn nun eigentlich sprechen? Vor allem nicht zu gewählt und gekünstelt, sondern einfach und

natürlich. Einfach im Ausdruck, einfach auch im Satzbau! Er muß im Satzbau mehr nebenordnen als unterordnen. Er darf nicht zuviele Relativsätze anwenden, nicht zu oft jene gräßlichen Wörter „welcher, welche, welches,“ „derjenige, diejenige, dasjenige“ und andere mehr gebrauchen. Also kurz gesagt: Nicht Buchsprache, nicht Schriftsprache, sondern lebendige, frische Umgangssprache. Die tut uns überall not, besonders im Religionsunterricht. Hier darf nicht neben der gewöhnlichen, weltlichen Sprechweise noch eine besondere, gewissermaßen biblische Sprache existieren.

Mehr als bisher muß auch das Lesebuch in den Dienst der sprachlichen Bildung gestellt werden. Hierfür kommen besonders die Prosastücke in Betracht. Sollen sie sprachbildend ausgenutzt werden, so darf man nicht bei der Einführung in das Verständnis des Inhalts stehen bleiben. Zusammenhängend wiedergeben, umformen, neugestalten: Das bringt vorwärts! Das fesselt auch die Kinder! Nichts ist für eine wahrhaft geistig lebendige Klasse uninteressanter als das ewige Durchfragen. Erarbeiten wir also mit den Kindern eine klare Gliederung, lassen wir sie selber fragen nach Dingen, die sie nicht verstehen, geben wir ihnen dann aber Gelegenheit, auf der Grundlage dieser Gliederung frisch und frei zu erzählen. Ob sie dann die Ausdrücke des Buches gebrauchen, oder ob sie die Form selbständig schaffen, beides kann uns dann recht sein, denn beides wirkt gleich fördernd. In ihrer Vereinigung stellen beide Arten eine geradezu ideale Denk- und Sprechübung dar. Niemals aber dürfen wir die Ausdrücke des Buches vom Kinde erzwingen. Es wäre äußerst interessant, unsere gebräuchlichen Lesebücher einmal unter dem Gesichtspunkte ihrer sprachbildenden Wirkung zu untersuchen. Wir würden finden, daß alle, besonders aber die fürs 2. Schuljahr, voll sind von Lesebüchern, in denen sich eine Phrase an die andere reiht. Solche Stücke lassen sich nur mechanisch wiedergeben. Das würde Wortunterricht im schlimmsten Sinne sein, und der ist gerade der Tod des Wortes, d. h. des inhaltsreichen, selbständig erfaßten Wortes. Zum mechanischen Plappern und Maulbrauchen aber sollen unsere Kinder nicht erzogen werden. Nur auf der Grundlage wirklicher Sachbildung ist echte Sprachbildung möglich. Wir wollen darum hoffen, daß die Zeit nicht mehr fern ist, die uns eine Lösung der Lesebuchfrage in modernem Geiste bringen wird. Der Grund dazu ist ja bereits gelegt durch den Lesebucherlaß von 1902.

Die sprachbildende Wirkung des Lesebuches kann durch die Privatlektüre wirksam unterstützt werden. Darum ist bei der Auswahl der Jugendschriften auf gute sprachliche Darstellung zu sehen. Es ist empfehlenswert, daß der Lehrer ab und zu einen geeigneten Abschnitt recht gut vorliest. Das ist gleichzeitig der beste Prüfstein, ob die Darstellung gut ist. Auch ist es zweckmäßig, die Kinder oft aus dem Buche, das sie gerade lesen, erzählen zu lassen, was ihnen besonders gut gefallen hat. Man wird dann den Einfluß des Buches auf die Ausdrucksweise des Kindes greifbar vor sich sehen.

Als ein sprachbildendes Mittel von großer Wichtigkeit wird allge-

mein die Grammatik geschätzt. Ich kann diese hohe Wertschätzung nicht teilen. Fragen wir uns einmal: Warum treiben wir überhaupt in der Volksschule Grammatik? Es bestehen da drei Richtungen nebeneinander. Die erste pflegt die Grammatik um der Logik willen, die man in sie hinein gelegt hat. Der Lehrer veranlaßt die Schüler, über die in den sprachlichen Erscheinungen verkörperten Gesetze unseres Denkens nachzudenken. Viele erblicken darin eine besonders gute Schleifmühle des Verstandes. Das ist auch zweifellos richtig. Wer also dieser Meinung huldigt, der mag ruhig dabei bleiben. Es fragt sich nur, ob die darauf verwandte Zeit nicht auf eine bessere Weise sich verwenden ließe. Ich für meine Person halte es für richtiger, das Denken z. B. an naturwissenschaftlichen, geographischen oder geschichtlichen Fragen zu schulen, als an diesen rein formalen Verhältnissen. — „Die deutsche Sprache ist gar kein aus Subjekts- und Prädikatsbegriffen zusammengezimmerter unabänderlicher Bau, sondern im Gegenteil eine höchst freie Lebensäußerung unseres Volkes. Sie ist keine von einigen geistvollen Ingenieuren konstruierte kunstvolle Maschine, die man nur mechanisch zu bedienen hat, sondern im Gegenteil ein lebendiger Organismus, an dessen Fortentwicklung jeder einzelne von uns durch jedes von ihm gesprochene oder geschriebene Wort beteiligt ist.“ (Nach Anthes, „Die Regelmühle“.) Die zweite Richtung treibt Grammatik, um die Kinder dadurch in den Bau und in das Leben ihrer Muttersprache einzuführen. Das Ziel ist lobenswert, aber die Grammatik als Mittel dazu ist verfehlt. Denn die Grammatik ist überhaupt kein Sprachleben. Wollen wir also die Kinder wirklich in das Leben, d. h. in das Werden der deutschen Sprache einführen, so müssen wir ihnen an einzelnen scharf hervortretenden Erscheinungen zeigen, wie in der Vergangenheit sprachliche Formen geworden sind, und wie die Gegenwart täglich neue schafft. Ein Beispiel wäre das Wort „Rad“. (Nach Anthes, „Die Regelmühle“.) Als die zweiräderigen Dinger, auf denen man fährt, zuerst auftauchten, sagte man zunächst „Veloziped“; dann machte der Volksmund „Flügelped“ daraus, schwankte darauf zwischen „Zweirad“ und „Fahrrad“, bis er endlich bei dem wenig logischen, aber volkstümlichen „Rad“ anlangte. — Eine dritte Richtung will endlich durch Grammatik die Sprachrichtigkeit fördern. Sie scheidet darum, wenigstens in der Theorie, alles aus, was keine praktische Bedeutung hat, z. B. die Arten der Bindewörter, die Arten der Nebensätze usw. Im Einzelfalle verfährt diese Richtung folgendermaßen: Sie leitet aus einigen Beispielen die Regel ab und übt diese dann an zahlreichen Fällen. Sie bildet also die Sprache von der Regel aus. Auf diesem Wege sind Erfolge erreicht worden. Das kann man getrost zugeben. Nur fragt es sich, ob in Wirklichkeit die Grammatik, d. h. die Regel, irgend einen Anteil an diesen Erfolgen hat! Nehmen wir ein Beispiel! Das Kind hat etwa gelernt: „Das Verhältnisswort ‚nach‘ regiert den 3. Fall.“ Diese Regel ist an Hunderten von Beispielen geübt worden und ihm so in „Fleisch und Blut“ übergegangen. Sagt nun das Kind nächstens irgendwo im Sachunterricht ganz richtig

„nach dem Walde“, so behaupte ich: das hat nicht die Regel bewirkt, sondern ganz allein die Übung! „Nach“ und „dem“, diese Wortverbindung ist dem Kinde tausende Male zu Gehör und zu Gesicht gekommen, und die Assoziation ist dadurch so fest geworden, daß eins das andere sehr leicht wieder mit ins Bewußtsein zieht. „Nach das“ und „nach die“ muß und wird das Kind als einen Schlag ins Gesicht empfinden. Überhaupt hat man beim fließenden Sprechen gar nicht erst Zeit, an Regeln zu denken; und wollte man es tun, so würde man durch das Suchen erst recht unsicher und im freien, fließenden Sprechen sehr gehemmt. Ich habe nie in meinem Leben irgendwelche regierenden Zeitwörter gelernt, auch niemals sie systematisch geübt, bin aber während meiner ganzen Präparanden- und Seminarzeit nie wegen eines Sprachfehlers gerügt worden. Es gibt zu denken, daß ein Mann wie Goethe seine Muttersprache und auch die fremden Sprachen ohne Grammatik gelernt hat, und doch sagt Goethe von sich selber, er habe eine Kunst der Meisterschaft nahe gebracht: „deutsch zu schreiben“. Also sogar schreiben ohne Grammatik! Dabei hätte er doch Zeit genug gehabt, an die Regel zu denken. Es ist mir beim Nachdenken über diese Frage immer klarer geworden: Für das freie, lebendige Sprechen wirkt die grammatische Regel eher hemmend als fördernd. Beim Schreiben kann sie vielleicht in einzelnen schwierigen Fällen dem Schüler eine Stütze sein.

Auch die Frage kann in den Dienst der sprachlichen Bildung gestellt werden. Das ist aber bisher kaum überall in der rechten Weise geschehen. In dem Präparationswerk von Lomberg werden bei der Behandlung von „Schäfers Sonntagslied“ unter manchen guten auch folgende Fragen gestellt: Welches ist der Tag des Herrn? Wo befindet sich der Schäfer? Wer befindet sich in seiner Umgebung? Wenn man nun diese Fragen nach den Forderungen beurteilt, die unsere pädagogischen Lehrbücher an die Unterrichtsfrage stellen, so ist alles vollkommen in Ordnung. Sie sind kurz, bestimmt, logisch und grammatisch richtig, das Fragewort steht am Anfang usw. Fragen wir aber: Was tragen diese Fragen für die sprachliche Bildung aus? Ich soll also nach Lomberg fragen: „Welches ist der Tag des Herrn?“ Jedes Kind wird unfehlbar antworten: „Der Tag des Herrn ist der Sonntag.“ Anders kann es gar nicht! Was hat das Kind damit nun sprachlich geleistet? Es hat einen Satz gesagt. Das kann unter Umständen schon eine Leistung sein, nämlich dann, wenn der Satz nach Inhalt und Form selbständige Arbeit des Kindes sein würde. Das ist aber hier nicht der Fall. Die erste Hälfte des Satzes ist nur den Worten des Lehrers nachgeplappert. Auch in der Anfügung der zweiten Hälfte „ist der Sonntag“ an die Worte „der Tag des Herrn“ kann ich für ein Kind der Mittel- oder Oberstufe keine sprachliche Leistung erblicken. Die sprachbildende Wirkung einer solchen Frage ist gleich Null. Solche Fragen kommen täglich im Unterricht vor, mitunter beherrschen sie ihn sogar. Ein einigermaßen geistig reges Kind kann sie im Schlaf beantworten, und die Folge ist, daß es selber einschläft. Ich will gern zugeben, daß es schwer ist, alle Klapperfragen zu vermeiden. Aber wir müssen diesem

Ziele zustreben durch fortwährende Selbstbeobachtung und Selbstzucht. Wir müssen uns vornehmen, recht viel wirklich sprachbildende Fragen zu stellen, etwa, um einige Beispiele zu geben: Wie denkst du darüber? Was haltet ihr davon? Erzähle, was du davon weißt! Warum ist das so? Welche Folgen kann das haben? Erkläre! Erzähle! Zeige! Beschreibe! Beurteile!*) Durch solche Fragen und Aufforderungen bekommen wir zu hören, wie die Schüler selber denken. Wir veranlassen sie ferner, vollständig selbstständig einen oder mehrere Sätze zu bilden. Überhaupt wird durchweg viel zu viel gefragt. Erzähle ich etwa den Kindern so recht anschaulich von Luthers Auftreten auf dem Reichstage zu Worms, so frage ich überhaupt nichts ab, sondern lasse sogleich wiedererzählen, bin natürlich jederzeit bereit, auf Dinge einzugehen, die vielleicht noch nicht ganz klar sind, wenn die Kinder mich danach fragen, wozu sie verpflichtet sind. Nur tiefer liegende Fragen werde ich selber anregen, habe auch Zeit, auf sie einzugehen, da ich keine Zeit mit dem Durchfragen vergeudet habe. Also kurz gesagt: Wir müssen möglichst wenig fragen. Wenn wir aber fragen, dann auch wirklich denk- und sprachbildend. Echte Sprachfähigkeit zeigt sich erst dann, wenn die Frageklappermühle außer Tätigkeit gesetzt ist.

Das hervorragendste sprachliche Bildungsmittel ist nach meiner Ansicht die mehr oder weniger freie zusammenhängende Wiedergabe. Sie tritt in drei Formen auf, zunächst als Zusammenfassung von Unterrichtsergebnissen in engem Anschluß an die Behandlung. Es soll noch immer Schulen geben, in denen überhaupt nicht zusammengefaßt wird. Es soll sogar Lehrer geben, die das für Zeitverschwendung halten!! Sicher aber ist, daß es Schulen gibt, in denen nur alle Jubeljahre einmal etwas wiedergegeben wird, wo nichts zu hören ist, Stunde für Stunde, als Frage, Antwort, Frage, Antwort usw., ohne klare Ziele, ohne sichere Ergebnisse! Wo nun in den Schulen tatsächlich zusammengefaßt wird, da geschieht das meist nur in der allereinfachsten Weise. Der Lehrer erzählt einen Abschnitt oder entwickelt ihn, fragt ihn ein oder gar mehrere Male Satz für Satz wieder durch, legt auf diese Weise nicht nur den Inhalt, sondern auch die sprachliche Form fest und läßt die Kinder dann endlich erzählen. Was dabei herauskommt, ist etwas Zusammenhängendes. Es ist nach Inhalt und Form eine Leistung. Nur ein Merkmal fehlt ihr, das ich aber an Schülerarbeiten nicht gern vermissen: die Selbstständigkeit. Denn die sprachliche Form ist von den Kindern gar nicht gefunden. Im Grunde genommen sind nur die Antworten ineinander gehakt worden. Unterrichtsergebnisse können aber auch in freier Weise wiedergegeben werden, so daß das Kind wirklich selbstständig arbeitet. Habe ich etwa ein Bild der Stadt Nürnberg entworfen, so kann ich den Kindern vielleicht folgende Aufgaben stellen: Erzähle, wie es im alten Nürnberg ausgesehen hat! Zeige, was in Nürnberg heute anders ist als früher! Schildere, was du siehst, wenn du dich der Stadt nährst! Wenn man solche Aufgaben stellt, muß das Kind gehörig denken, und zwar anschaulich, es muß auch die sprachliche Form selber finden. Soll die Wiedergabe ge-

*) Vergl. Dörpfelds Enchiridion (25 Pf.)

lingen, sie mag nun mehr oder weniger frei sein, so muß das Kind vor allem klar wissen, was es denn eigentlich soll und will. Geben wir ihm also ein klares Ziel, in die Form einer Aufgabe gekleidet, wie etwa das vorhin genannte: Zeige, was in Nürnberg heutzutage anders ist als früher! Ich persönlich habe die Gewohnheit, vom Kinde selber vorher angeben zu lassen, was es erzählen will, und nachher, was es erzählt hat, um Klarheit und Abrundung zu erzielen. Die freieste Art des zusammenhängenden Sprechens ist endlich die Darstellung des Selbsterlebten. Sie ist auch die selbständigste, denn hier sind Inhalt und Form eigenste Arbeit des Kindes. Fast jede Unterrichtsstunde bietet den Kindern reichlich Gelegenheit, eigene Erlebnisse und Erfahrungen zu erzählen. Anfangs haben gerade die tiefer angelegten, feinfühligsten Naturen eine gewisse Scheu, ihr Eigenstes, Bestes vor der Klasse preiszugeben. Aber diese Scheu muß überwunden werden! Zeigen wir Lehrer ihnen doch, daß wir selber auch ein reiches, tiefes Innenleben führen, daß wir uns aber nicht scheuen, den Kindern davon mitzuteilen. Warten wir ruhig, bis auch jene feinfühligsten aus eigenem Antriebe kommen! Ist die Scheu in einer Klasse auf ganzer Linie überwunden, so hat man eher zurückzuhalten, als anzuspornen. Alles, was die Kinder bringen, ist ernst zu nehmen. Nichts darf lächerlich gemacht werden. Ein Kind, das einmal von der Klasse niedergelacht worden ist, kommt mit eigenen Erlebnissen so leicht nicht zum zweiten Male.

Gestatten Sie mir noch, daß ich zum Schluß meine Ansicht über unser Problem kurz zusammenfasse: Wenn wir auf allen Stufen auf klares, lautreines langsames, deutliches Sprechen halten, wenn wir die Kinder auf allen Stufen gewöhnen, eigene Gedanken in eigener Sprache möglichst zusammenhängend darzustellen, wenn wir ihr natürliches Mitteilungsbedürfnis durch tastlose Korrektur nicht unterdrücken, wenn wir ihnen endlich jede nur mögliche Gelegenheit geben, gutes Deutsch zu hören und zu lesen, dann muß es mit der sprachlichen Bildung vorwärts gehen, auch ohne viel Regelwerk, auch ohne die Eselsbrücke der Klapperfrage. Die wichtigste Bedingung aber liegt in der Persönlichkeit des Lehrers. Je unbefangener das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler, je inniger der Kontakt von Seele zu Seele, desto besser kann sprachliches Leben gedeihen. Auch hier gilt Goethes tiefes Wort aus dem „West-östlichen Divan“: „Höchstes Heil der Erdenkinder ist nur die Persönlichkeit!“

Blüten und Früchte.

Durch die Verbindung aller jener Züge, der wirklichen Idealität zusammen mit der vollen Individualität und der Harmonie der persönlichen Eigenschaften, erhält sein (Jean Pauls) pädagogisches Gesamtideal einen um so idealeren, transzendenteren Charakter, bleibt allzu hoch über der Sphäre des im ganzen wirklich Zugänglichen schweben. Wahr ist, daß man in unsern Tagen auf einem zu weit von jener Anschauungsweise abliegenden Standpunkt angekommen ist. Man

schätzt jetzt allenthalben Individualität um ihrer selbst willen, wünscht nur Eigenart anzutreffen und erkennt ihr als solcher schon alles Lebensrecht zu: wie in der bildenden Kunst und neuerdings selbst in der Musik, so auch auf psychologisch-ethischem Gebiete. Man ist da also mit sehr bescheidenem Gute zufrieden. Es wird ja wohl wieder eine Zeit der Reaktion gegen diese allzugroße Diesseitigkeit kommen.

W. Münch, Jean Paul. S. 215.

Vulkane.

Entwurf für Darstellung auf der Oberstufe.

Von R. Reye, Potsdam.

Nicht in allen Schulen dürfte der Unterricht in der Erdkunde die Zeit übriglassen zur Behandlung so allgemeiner Themen wie dieses. Zur Durchnahme des lehrplanmäßigen Stoffes reichen die beiden Wochenstunden gewöhnlich kaum aus; wenn trotzdem von vielen Methodikern größere Berücksichtigung derartiger „Längsschnitte“ für alle Realfächer gefordert wird, so liegt darin die Zusage der hohen Bedeutung derselben für die Allgemeinbildung und für das Interesse, das Schüler gerade solchen umfassenden, weitgehenden Stoffen erfahrungsgemäß entgegenbringen. Die zusammenhängende Darstellung des Vulkanismus erscheint wünschenswert und erforderlich. Wünschenswert insofern, als geweckte Schüler nach Berichten von Vulkanausbrüchen mit der Bitte an den Lehrer herantreten, davon zu „erzählen“, und sie ist erforderlich, weil die vulkanischen Tätigkeiten als wichtige Erscheinungen des Erblebens überhaupt stets das Interesse der Erdbewohner beanspruchten. Zieht man noch in Betracht, daß bei Besprechung des mitteldeutschen Berglandes auch vulkanische Erscheinungen zur Erklärung herangezogen werden müssen, und daß die Vulkane in den Ereignissen des Tages eine größere Rolle spielen als gewöhnlich angenommen wird, so muß man die Behandlung dieser Aufgabe auch in der deutschen Volksschule für gerechtfertigt erachten.

I.

Zergliedernde Bearbeitung des vorhandenen Vorstellungskreises.

„Für den Unterricht ergibt sich die Notwendigkeit, vor der Darbietung eines neuen Stoffes die Hebung der ihn apperzipierenden Vorstellungen zu bewirken.“

(Voigt, Psychologie.)

Apperzipierende Vorstellungen für den neuen Stoff sind ohne weiteres bei Kindern der Oberstufe anzunehmen. Die Kinder haben von Vulkanausbrüchen gelesen und gehört. In zahlreichen Büchern der Schulbücherei ist von Vulkanen die Rede, teils in Reisebeschreibungen, teils in den Jugendschriften, die sich an den bekannten Roman „Die letzten Tage von Pompeji“ von Bulwer, der in epochemachender Weise eine große Zahl von „Erdkatastrophen-Schriften“ zur Folge hatte, anlehnen. Auch durch die Zeitungsberichte über tätige Vulkane und aus

den Erzählungen Erwachsener haben die Schüler einige Vorstellungen von den Vulkanen. Wie weit der Lehrer diese vorhandenen Anschauungen benutzen kann, wird er in jedem Falle erfahren, indem er die Aufgabe stellt: „Erzähle, was du von den Vulkanen weißt!“ oder „Erzähle von dem letzten Ausbruch des Vesubs!“ Ungefähr wird die Darstellung in den Hauptzügen sich so gestalten: Vulkane sind Berge, die inwendig hohl sind und oben eine Öffnung haben. Aus diesem Loch kommen Rauch und Asche und Feuer heraus. (Die verschiedensten Ansichten herrschen über die Größe des Kraters: soweit wie ein Teller, Schornstein, höchstens wie eine Jagdöffnung!) Bei manchen Vulkanen fließt eine glühende Masse den Berg hinab, welche alles verbrennt und verwüstet. Die Asche fällt aus der Wolke hernieder wie Regen und überschüttet Felder und Ansiedelungen. Dann fliehen die Leute. Oft wankt bei dem Ausbruch die Erde, Gebäude stürzen ein, und Menschen und Tiere werden getötet. Über das Auftreten dieser Erscheinungen werden nur selten richtige Angaben gemacht werden; meistens ist nur bekannt, daß der Vesuv einmal drei Ortschaften verschüttet hat. Über die Lage wird angegeben werden, daß Deutschland keine tätigen Vulkane hat, daß in Europa zwei Vulkane in Italien liegen und Amerika als vulkanreicher Erdteil bezeichnet werden kann. Viele Vulkane sind schon erloschen; es hat früher mehr „feuerspeiende Berge“ gegeben als heut. Damit dürften in den meisten Fällen die „apperzipierenden Vorstellungen gehoben“ sein. Nachdem nun eine Zusammenfassung unter Benutzung einer Gliederung (vielleicht 1. das Aussehen, 2. die Lage, 3. die Tätigkeit der Vulkane) vorgenommen und somit der Boden zur Aufnahme des neuen Stoffs bereitet ist, geht der Lehrer über zur

II.

Ergänzung durch Darbietung.

Die Form der Darbietung braucht nicht immer der Vortrag zu sein. Fragestellung an passenden Stellen erhöht die Aufmerksamkeit.

1. Wirkung. Um die Wirkung oder Tätigkeit eines Vulkans ergänzend zu veranschaulichen, kann eine allgemeine Schilderung gegeben werden. Sie wird aber nie so eindrucksvoll ausfallen, als wenn der Bericht über einen ganz bestimmten Ausbruch vorgetragen oder vorgelesen wird. Dazu eignen sich die „Schilderungen“ über die letzten Ausbrüche des Vesubs, nicht etwa trockene Zeitungsnotizen. Selbstverständlich wird, wenn im Lesebuch der Ausbruch eines Vulkans geschildert ist, am besten diese Schilderung benutzt. (In dem Hirtichen Lesebuche A II ist es der Fall in dem Stück „Italien“.) Als Beispiel einer solchen Schilderung setze ich hier den Bericht von Augenzeugen über den im Jahre 1631 erfolgten Ausbruch des Vesubs. (Mit bedeutender Kürzung und unwesentlichen Änderungen nach Peters, Bilder aus der Mineralogie und Geologie S. 60—66.)

Schon einige Monate vor dem Ausbruch wurden leichte Erschütterungen wahrgenommen, sie wurden aber nicht weiter beachtet; vom 10. Dezember an hörten die Bewohner ein eigentümliches unterirdisches

Murmeln, das während der Nacht stark genug war, ihren Schlaf zu stören. Fünf Tage vor dem Beginn des Ausbruchs bestiegen einige den Berg. Mit Erstaunen sahen sie, daß die kesselförmige Vertiefung des Berges fast ganz verschwunden war. Die alten Bäume und die Pflanzen waren zerstört, und hie und da fanden sich an ihrer Stelle Schlamm Massen, die einen Schwefelgeruch verbreiteten. Trotzdem fürchteten die Umwohner des Berges nichts Schlimmes; denn die allermeisten hatten ja nie gehört, daß der Vesuv ein feuerspeiender Berg gewesen sei. In der Nacht vom 15. auf den 16. Dezember 1631 wurden jedoch von 10 Uhr an die Erdstöße so häufig, daß den Leuten bange wurde. So brach der verhängnisvolle Morgen an. Landleute, die bei Tagesanbruch zum Markte nach Neapel gingen, sahen plötzlich eine mächtige Rauchsäule aus dem Vesuv hervorbrechen und in die Höhe steigen. In Neapel lag noch alles im Schlafe, aber die Kunde von diesem seltsamen Ereignis verbreitete sich mit Blitzesschnelle, und in kurzem waren alle Dächer und Plätze, welche einen Anblick des Berges gewährten, mit Menschen besetzt. Ein wunderbares Schauspiel bot sich dar. Die Sonne ging eben auf, und vor dem strahlenden Himmel erhob sich eine ungeheure Masse dichten Rauches, theils weiß, theils schwärzlich, in der Mitte düsterrötlich erscheinend, majestätisch bis in die Region der Wolken und breitete sich hier aus. Immer mächtiger, immer breiter und drohender wurde diese Wolke. Blitz auf Blitz fuhr daraus herab, ungeheure Flammen schlugen aus ihr empor, wie wenn Himmel und Erde miteinander kriegten, und der Donner rollte mit einer Stärke wie bei dem heftigsten Gewitter. In demselben Augenblick schleuderte der Berg unter furchtbarem Krachen glühende Felsblöcke empor, die in weiten Bogen herabstürzten, mit ihnen gewaltige Massen schwarzen Sandes und Asche. Die unheimliche Wolke hatte sich so ausgebreitet, daß sie Land und Meer bedeckte und den Tag verdüsterte. Von allen Seiten erhoben sich Schreckensrufe, Wehklagen und Gebete.

Um 11 Uhr vermehrten sich die Dämpfe, der Rauch und die Flammen. 32 Meilen vom Vesuv entfernt fiel Aschenregen.

Um 2 Uhr begannen die wellenförmigen Bewegungen des Bodens, die bis 6 Uhr abends ununterbrochen anhielten; sie erregten das Gefühl, als wenn man sich bei unruhiger See auf einem Schiffe befände. Gleichzeitig vernahm man ein Geräusch, das alles vor Schrecken erstarren machte, ein unheimliches Schwirren und Brausen wie aus Hunderten von brennenden Öfen.

Um 5 Uhr steigerten sich die vulkanischen Erscheinungen in einer solchen Weise, daß jeder für sein Leben besorgt war. Die Mauern bewegten und spalteten sich, Türen und Fenster öffneten und schlossen sich; sie schlugen dabei unaufhörlich hin und her, ohne daß man den geringsten Wind oder Zug verspürte; dazwischen bewegte sich der Boden, als ob er alles verschlingen wollte; eine Menge Häuser stürzten ein. Der Aschenregen, der bisher nach einer andern Seite getrieben wurde, fing nun an, auf die Stadt zu fallen unter starkem Geruch nach Schwefel und Erdpech, und Feuerkugeln durchfuhren tausend die Luft.

Diese furchtbaren Erscheinungen hielten drei Stunden mit solcher Heftigkeit an, daß das Volk sich einem sichern Tode geweiht glaubte und den Anfang des jüngsten Tages für gekommen hielt. Sämtliche Kirchen waren überfüllt von Menschen, die erklärten, sie wollten an heiliger Stätte sterben.

In der Nacht wütete der Orkan fort, von unten bebte der Boden mit nur kurzen Unterbrechungen. Hundert Erdstöße zählte man in dieser Schreckensnacht, in der kein Auge sich schloß, keiner sein Haus betrat, aus Furcht, unter seinen Trümmern begraben zu werden. Alle blieben auf den Plätzen und breiteren Straßen, die Augen nach dem Berge gerichtet, der fort und fort seinen Steinhagel in die Lüfte sendete und das von der Nacht und der Rauchwolke zweifach umdunkelte, von seiner glühenden Asche überschüttete Neapel mit roter Blut unheimlich erhellte. Um 1 Uhr verdoppelte sich die Wut des Berges; das Krachen wurde so furchtbar, daß man meinte, der ganze Kegel werde in die Luft gesprengt. Es war die entsetzlichste Nacht, die Neapel je erlebt, und doch stand das weit zurück hinter dem, was die unglücklichen Bewohner der kleineren Ortschaften unmittelbar am Fuße des Vesuv, von denen viele nicht geflohen waren, durchzumachen hatten. Denn das Schrecklichste war noch nicht gekommen; es war bisher nur das Vorspiel zu den Verheerungen, die nun begannen und den neuen so ersehnten Tag mit neuen Schrecknissen erfüllten.

Gegen 9 Uhr morgens stürzten plötzlich drei gewaltige Ströme schlämmigen, kochenden Wassers nach verschiedenen Seiten den Berg hinab. Sie wälzten eine ungeheure Menge von Asche, Bäumen, die sie im wütenden Lauf entwurzelt hatten, mit sich herab, ja selbst große Felsen und Häusertrümmer, die sie umgerissen hatten. Sie strömten so rasch, daß sie viele Menschen, die mit der Kraft der Verzweiflung ihnen zu entlaufen suchten, einholten und begruben. Neue Ströme derselben Art brachen nun auch gegen das Meer zu herab und wälzten unübersehbare Massen von Schlamm und Schutt bis ins Meer. Ihre Gewalt war so groß, daß Häuser, von ihren Fundamenten losgelöst, auf dem Strom fortschwammen. So trieb ein ganzes Kloster mit allen seinen Bewohnern, Menschen und Tieren, ins Meer hinab. — Auch das Meer nahm teil an diesem furchtbaren Aufstande der Natur; dreimal zog es sich auf eine halbe Stunde vom Ufer zurück und brach dann wieder mit Ungestüm über das Land herein, Schiffe wurden losgerissen, und das Wasser wurde so heiß, daß die Fische starben.

Als gegen 10 Uhr endlich der Aschenregen etwas nachließ, wurde die Finsternis geringer, aber nur, um das furchtbarste Schauspiel den entsetzten Blicken deutlich zu enthüllen. Ein wahres Meer von Feuer umringte fast den ganzen Fuß des Kegels, als wenn der ganze Berg geschmolzen wäre. Diese ungeheure Masse glühender Lava, der weder vorher noch nachher je eine an Menge gleichkam, stürzte nun in zahllosen Strömen mit rasender Eile den steilen Abhang hinab. Zu gleicher Zeit drehte sich der Wind, und Regengüsse, als sollte eine Sintflut erzeugt werden, mit Sand und Asche gemischt, stürzten unter heftigem

Donner und Blitz in Strömen herab, alles mit Schmutz bedeckend, was sie trafen. Deutlich konnte man von Neapel aus sehen, wie sie ihre Wogen dem Meere zumälzten, alles in Flammen setzend und versengend, was sie erreichten, Bäume, Häuser, Tiere und Menschen in großer Zahl.

Plötzlich nach 11 Uhr verbreitete sich die Schreckenskunde, ein breiter Feuerstrom wälze sich eilenden Laufes gerade der Stadt zu; deutlich erkannte man auch bei der Dunkelheit den Feuerchein der glühenden Lava. „Das Feuer! Das Feuer!“ war der allgemeine Angstschrei, unter dem sich nun alles in größte Bewegung setzte. Aber es war zu spät! Von allen Seiten, aus allen Straßen stürzte mit einem seltsamen Geräusch die Lava herab: über 2000 Menschen wurden von diesem glühenden Strome erfaßt und getötet. Einige wurden nach zweitägigem entsetzlichen Warten aus einer Kirche, in die sich geflüchtet hatten, gerettet. Bis in das Meer hinein setzte der Feuerstrom seinen Weg unter Sengen und Brennen fort. Der andere Hauptstrom, der weiter östlich herabkam, war von solcher Mächtigkeit, daß er weiter unten zwei Arme von fast einer halben Meile Breite bildete, welche den größten Teil der dort liegenden Ansiedelungen gänzlich zerstörte. In weniger als zwei Stunden hatten die Lavaströme eine blühende, lachende, volkreiche Gegend, der schönsten eine, welche die Erde aufzuweisen hatte, in eine schauerliche Wüste des Todes verwandelt. — Im ganzen waren es über 110 Städte und Dörfer, welche durch diesen Ausbruch verwüstet wurden. (Zur Belebung der Darstellung seien die Wandtafeln für den Unterricht in der Geologie und physischen Geographie von Prof. Dr. H. Haas empfohlen.)

2. Verbreitung. Ihr habt schon einige Gegenden genannt, in denen diese schrecklichen Vorgänge vorkommen können. Außerdem aber gibt es noch Vulkane in andern Ländern, und zwar in einer Zahl, über die ihr staunen werdet. Wir wollen sie an der Hand des Atlases aufsuchen.

In den meisten Atlanten befinden sich Erdkarten, die Übersichten über Verbreitung, z. B. der Tier- und Pflanzenwelt, geben. Es empfiehlt sich, danach vorher eine Skizze (nur Begrenzung natürlich) machen zu lassen, nun nehmen die Schüler die Skizzen vor und zeichnen jedesmal sofort die genannten Vulkane oder Vulkangebiete mit Bleistift ein. Dadurch wird die Verbreitung der Vulkane besser veranschaulicht, als wenn der Lehrer die Gebiete an der Wandtafel skizziert oder gar nur auf der Wandkarte zeigt.

a) Europa. Ätna, Vesuv, Stromboli; Vulkano, den liparischen Inseln angehörend, Santorin, eine kleine Inselgruppe der Cycladen. Island mit sieben tätigen und vielen erloschenen Vulkanen. — Deutschland hatte früher auch Feuerberge. Von der Eifel bis zum Oberlauf der Oder Vulkan an Vulkan. Das Fichtelgebirge mit seinen Ausläufern der größte unter ihnen. Es muß ein unvergleichlicher Anblick gewesen sein, von den nördlichen Alpenausläufern über das wogende, tierbelebte Urmeer in den Riesenfeuerschein der Berge des heutigen Mitteldeutschlands zu schauen. Bis nach Frankreich und Ungarn hinein ist noch heute diese ehemalige vulkanische Inselkette zu verfolgen.

b) Afrika. Fast sämtliche Inseln: Azoren, Kanarische und Kapverdische Inseln, Ascension und St. Helena. An der Ostseite: Mauritius, Madagaskar (Nordende) und die Komoren.

c) Asien. Auf dem Festlande das Gebiet westlich vom Kaspiischen Meere bis nach Kleinasien hinein; Ararat. In Arabien erloschene Küstenvulkane. Sämtliche Inseln an der Ostseite des Erdteils. Das Gebiet ist über 2000 km lang und zählt ungefähr 50 tätige Vulkane. Halbinsel Kamtschatka sehr reich, 22 tätige Vulkane. In Japan der Fusi-Yama. Sumatra, Java, Kleine Sundainseln, Molukken; nach Westen nördlich von Sumatra Nikobaren und Andamanen.

d) Australien. Mit Ausnahme des Festlandes alles vulkanisch. Viele der Berge noch in voller Tätigkeit, so Neu-Guinea, Neu-Britannien, die Salomonsinseln, St. Cruz, Neue Hebriden, Fidjisch, Tonga- und Samoainseln.

e) Amerika. Amerika ist der einzige Erdteil mit einer großen Zahl von Vulkanen auf dem Festlande. Im Süden Chile, fast 2000 km, höchster Vulkan der Aconcagua 6834 m. — Andenkette in Bolivia und Peru. — Zu beiden Seiten des Äquators, in zwei parallelen Reihen; östlich der Cotopaxi, fast 6000 m und der Antijana 5700 m. Westlich der Chimborasso 6300 m. Unter 5° nördl. Breite endet die Reihe der Vulkane Südamerikas. Erst westlich von der Landenge von Panama beginnt eine neue mit über 50 tätigen Bergen. Der Richtung des Gebirges folgend, endet sie unter 93° westl. Länge. Jetzt folgt ein über 600 km langer vulkanfreier Zwischenraum und dann die mexikanische Reihe. Dieselbe steht aber fast rechtwinklig zu den vorigen, durchsetzt also Mexiko von Westen nach Osten. Ziemlich in der Mitte des Zuges der Popocatepetl (5420 m), von dem weiter östlich gelegenen Citlaltepetl um ein Geringes überragt. Von jetzt an seltener. Auf der Halbinsel Kalifornien findet sich einer verzeichnet, nördlich von der Mündung des Frazer sind drei angegeben und endlich gilt der unter 60° nördl. Breite liegende Eliasberg für einen erloschenen Vulkan. — Die Kinder erkennen also, daß in der alten Welt (Europa, Asien, Afrika) nur wenig vulkanische Tätigkeit, um das Riesenbecken des Stillen Ozeans die ausgedehnteste zu finden ist. Die Vulkane liegen fast alle auf Inseln oder nahe der Meeresküste. Auffällig ist die Reihenbildung, bald in einer krummen oder graden, bald in parallelen Linien. Von den fast 1000 Vulkanen, die man auf der Erde gezählt hat, sind noch beinahe 700 in Tätigkeit.

3. Gestaltung. Alle diese Vulkane stimmen in ihrem Aussehen überein. Im allgemeinen ist ihre Gestalt kegelförmig; die Wände sind ziemlich steil, bei einigen Vulkanen auffallend steil. Das richtet sich nach der Höhe, die sehr verschieden ist. Einige muß man zu den Hügeln zählen, und andere gehören zu den Riesen unter den Bergen. Als höchster gilt der Aconcagua in Chile. — Eine Angabe, daß durch den Berg eine röhrenförmige Höhle geht, ist im allgemeinen richtig. Dieser Schlund des Vulkans konnte bisher der damit verbundenen Gefahr wegen nicht untersucht werden. Über seine Mündung, die man Krater

nennt, weiß man mehr. Er ist bei den meisten Vulkanen kesselförmig und von Nebenkratern umgeben. Die Wände dieses Kessels sind oft so hoch (bis 300 m) und steil, daß man nur bei geborstenen Kesseln bis auf den Kraterboden gelangen kann. Ganz falsche Meinungen habt ihr von der Kraterweite geäußert; so eng sind diese Öffnungen nicht. Der Vesuv hat z. B. eine Kraterweite von 620 m, der Ätna von 700 m und ein japanischer Vulkan eine solche von 6000 m! Bei Vulkanen, die lange Zeit ruhig waren, ist der Kraterboden mit Pflanzen, ja sogar mit Waldbäumen bewachsen. In Senkungen haben die Wassermassen einen See gebildet. (Der Laacher See und das Maar am Mosenberg in der Eifel!) Die Ersteigung eines Vulkans ist wegen seiner schlacken- und lavabedeckten Steilwände mit großen Schwierigkeiten verknüpft.

4. Auswurfstoffe. Diese hier lagernden Massen sind von dem Vulkan ausgeworfen worden. Er „speit“ also nicht nur „Feuer“, sondern auch, wie ihr schon bei der Schilderung vorhin gehört habt, Asche, Gesteinsmassen, Lava und Wasserdampf aus.

a) Der Wasserdampf ist das erste, was zum Vorschein kommt. Schirmartig erweitert sich oben die Riesensäule von Dampf und steigt auf bis zu 3000 m.

b) Die Asche ist nicht etwa der Restbestand von einem Verbrennungsprozeß, wie man leicht annehmen könnte, sondern sie ist zerstäubte Lava. Durch das fortwährende Reiben an den Wänden des Kraters und aneinander und durch den heißen Dampf wird die Lava zertrümmert und in staubartiger Gestalt hinausgeschleudert. Die Asche ist grau und leicht. Sie fliegt bei gewaltigen Ausbrüchen sehr weit. Kleine Vulkane haben den größten Aschenregen. 1815 soll von einem Vulkan auf der Insel Sumbava soviel Asche ausgeworfen worden sein, daß damit eine Fläche von der vierfachen Ausdehnung Deutschlands bedeckt werden könnte.

c) Die Vulkangesteine bestehen vorzugsweise aus hartgewordener Lava. Aber auch von der flüssigen Lava werden Teile losgerissen und hoch in die Luft geschleudert, erhalten dabei meist eine drehende Bewegung und deswegen Kugelgestalt. Letztere behalten sie indes nur dann, wenn sie in schon erkaltetem Zustande auf der Erde anlangen; man nennt sie vulkanische Bomben. Sind sie beim Aufstoßen aber noch heiß, so platten sie ab und heißen vulkanische Kuchen oder Fladen. Neben alter und neuer Lava können aber auch Teile aller Gesteine ausgeworfen werden, aus denen der Berg besteht. Alle diese Auswürflinge haben eine sehr verschiedene Größe. Die vulkanischen Bomben sind in der Regel faust- bis kopfgroß; man hat sie aber auch schon 25—30 kg schwer gefunden, ja der Vesuv warf 1834 etliche Bomben von 125 kg Gewicht. Größere Steinblöcke sind selten; der Vesuv hat solche von 2 bis 4 m zutage gefördert.

d) Unter Lava verstehen wir alles, was der Vulkan in feurigflüssigem Zustande auswirft. Sie besteht nach ihrer chemischen Zusammensetzung aus Kieselsäure, Kalk und Eisen, Kali, Natrium und

einigen andern Elementen. Ihre Farbe ist grau bis schwarz; die Temperatur beträgt etwa 2000° C. In breiten Bächen fließt sie sehr schnell über den Krater rand hinab, alles verwüstend. Wenn sie den Krater unterhalb der Öffnung durchbricht, so steigt sie in einer feurigen Säule empor. (Gefetz von den kommunizierenden Gefäßen!) Die Lavaströme kühlen sich an der Oberfläche schnell ab, so daß man sie schon nach einer halben Stunde betreten hat. Im Innern sind sie noch heiß und halten die Hitze sehr lange. In den Spalten der Lavaströme des Vesuvus konnten sechs Jahre nach dem Ausbruch die Weingärtner ihr Essen gar kochen! Wieviel Lava ausgeworfen wird? Das ist bei jedem Vulkan anders. Die Ströme des Vesuvus erreichen etwa die Länge von einer, die des Ätna von zwei Meilen. Am gewaltigsten sind die Lavaströme Islands. Hier füllte z. B. im Jahre 1783 ein Vulkan zunächst Bett und Tal eines plötzlich versiegten Flusses aus. Dann ergoß er sich in einen See und erfüllte ihn in einigen Tagen völlig, das Wasser teils als Dampf in die Luft jagend, teils über Land vor sich her-treibend. Nach Überwältigung dieses Hindernisses wälzte sich der Strom in zwei Armen weiter; er erreichte eine Länge von über 80 km und war an seinem untern Ende 15—20 km breit. (Vergleich mit der Heimat.) Noch einen zweiten Strom förderte derselbe gewaltige Ausbruch zutage. Die Lavafelder haben auf Island eine Ausdehnung wie in keinem Lande der Welt. Lange dauert es, ehe ein solcher Boden wieder fähig wird, Pflanzen zu tragen.

5. Nebenerscheinungen. Zu den Nebenerscheinungen ist

a) die Feuerjähle zu zählen, welche oft riesengroß aus dem Krater hervorragt und den Vulkanen den Namen „feuerspeiende“ Berge verschafft hat. Die Feuerjähle ist keine Flammerscheinung, sondern sie hat darin ihren Grund, daß Asche, Steine und Lavateilchen entweder in glühendem Zustande ausgeworfen oder von dem weißglühenden Lavaström grell beleuchtet werden. Wo Schmelzöfen sind, wird man des Nachts eine ähnliche Erscheinung beobachten können.

b) Das Getöse ist bald ein furchtbares Krachen und Prasseln, bald ein mütendes Gebrülle, bald wie eine Salve aus grobem Geschütz. Mancherlei Vorgänge erzeugen diesen Lärm. Das Aufeinanderprasseln der eben im Fallen begriffenen Steine mit den eben ausgeschleuderten, das Auffallen der zahllosen größeren Blöcke auf den Berg, das Zischen der hervorbrechenden Dampfmassen und besonders das Explodieren von Gashöhlen im Erdinnern. Kein Donnern, kein irdisches Getöse kommt ihm an Heftigkeit nur im geringsten nahe, keines wird auch nur auf den zehnten Teil der Entfernung vernommen wie die gewaltige Stimme der Vulkane.

c) Werden die aufsteigenden Dampfmassen bis zu der angegebenen Höhe getrieben, so verdichten sie sich und erzeugen furchtbare Wolkenbrüche, welche auf den Berg und die Umgegend niedergehen.

d) Vulkanische Gewitter begleiten stets den Ausbruch. Unaufhörlich zucken die Blitze aus der dunklen Wolke; dem Brüllen der Erde antwortet der Donner vom Himmel. Die Elektrizität wird durch

Library

Concordia Teachers College

RIVER FOREST, ILL.

die Dämpfe hervorgebracht; denn wenn Dampf mit großer Gewalt durch verhältnismäßig enge Öffnungen gepreßt wird, so entsteht Elektrizität.

6. Ursachen. Vulkane sind Ventile für das Erdinnere. Unser Planet enthält Höhlen, die mit Gasen angefüllt sind. Das erklärt sich aus der Entstehung unseres Weltkörpers. Die Erde war im Urzustande eine glühend-flüssige Masse, die später glutflüssig wurde. Danach bildete sich an der Oberfläche infolge der Drehung eine Schlackenkruste, aus welcher durch Erkalting die Erdrinde entstand. Diese konnte nicht der Spannkraft der Wasserdämpfe im Erdinnern widerstehen, sie zerriß und ließ die Dämpfe, vermisch mit Asche und Lava, ausströmen. Die festen Stoffe häuften sich um die Auswurfstelle an und bildeten den Bergkegel. Bei Erzeugung der Spannkraft haben die Erdschichten durch den gewaltigen Druck, den sie ausübten, mitgewirkt. Sinkt nämlich eine Erdscholle tief ein, so muß das flüssige Innere des Erdkörpers herausgequetscht werden. Diese Annahme ist richtig; denn die Vulkane liegen, das haben wir festgestellt, in der Nachbarschaft eines Senkungsgebietes, nämlich am Meere.

Die Vorstellungen werden klarer durch Betrachtung des Kuchensteiges. Die Hefe (Wärme) verursacht das sogenannte „Gehen“ des Hebestückes. Deutlich kann man auf der Oberfläche des Hebestückes ein Beben beobachten. Unter der Stelle, die leise erzittert, liegt eine Blase (Gashöhle bei der Erde!), die manchmal sichtbar ist, an die Oberfläche kommt und zerplatzt. Wird bei einem Versuche äußerst viel Hefe zugesetzt, so gerät die ganze Oberfläche in lebhaftes Zittern, die Blasen zerplatzen und reißen oft Stücke der Oberfläche mit in die Höhe, — ein Bild der gewaltigen Erdkatastrophen in der dritten Erdbildungsperiode. (Die Krustenbildung hat begonnen.)

III.

Befestigung durch Darstellung.

Die Schwierigkeit des Stoffes bedingt hier ein abschnittweises Abfragen und Zusammenfassen des Stoffes. Außerdem werden aber Aufgaben gegeben, welche an die Denkkraft der Schüler größere Anforderungen stellen. Einige Aufgaben als Beispiele:

Mündliche Darstellung. 1. Schildere den Ausbruch eines Vulkans. 2. Was ergibt sich aus der Lage der Vulkane? 3. Lava. (Zusammenhängende Darstellung.) 4. Deutschlands Vulkangebiete. 5. Erdgetöse und Vulkangewitter.

Schriftliche Darstellung. 1. Ein Aufstieg auf einen Vulkan. 2. Vulkanische Inseln. 3. Erdbeben und Vulkanismus in ihren Beziehungen. 4. Aufbauende und zerstörende Tätigkeit der Vulkane. 5. Zeichnet eine Skizze des Stillen Ozeans mit seinem Vulkangürtel.

*

*

*

Benutzte Literatur: Haas, Aus der Sturm- und Drangperiode der Erde. Pfaff, Die vulkanischen Erscheinungen. Peters, Bilder aus der Mineralogie und Geologie. Neumayr, Erdgeschichte.

Wie dient die Jugend dem Vaterlande?

(Zur Konfirmandenentlassung.)

J.

Wir stehen im Frühling. Die Bäume haben tausend und aber-tausend Knospen angelegt, die im Sonnenstrahl bald ausbrechen und sich zu Blatt und Blüte entfalten werden. Und der Blüte wird die Frucht folgen. Ähnliches geschieht allezeit im Völkerleben. Die Bäume sind die Völker; die Knospen sind die Kinder. Ihr, meine lieben Konfirmanden und Konfirmandinnen, seid die Knospen, die aufzubrechen im Begriffe sind. Wie selbst die mächtigste Eiche im Mark verdorren muß, wenn durch Frost und Raupenfraß ihr junges Laub ihr wiederholt genommen wird, so muß auch das mächtigste Volk Schaden leiden, wenn seine Jugend mißrät. Werdet ihr nun Blatt, Blüte und Frucht sein und unserm Volke neue Kraft zuführen?

Unser Volk bedarf gerade in unsern Zeiten des kräftigen und tätigen jungen Nachwuchses. Deutschland stand einst hoch im Räte der Völker; dann ist es immer tiefer im Ansehen gesunken; endlich ist es unter Kaiser Wilhelm I. zu neuer Macht emporgestiegen. Wie der einzelne Mensch aber Meider hat, so hat auch unser Volk solche. Deutschland darf sich auf nichts als seine eigene Kraft verlassen. Die Kraft eines Volkes aber ruht in der Tugend seiner Bürger, und so laßt in dieser letzten Stunde, die wir beisammen sind, mich nochmals eindringlich auf das hinweisen, was unser Vaterland von euch erwartet.

Wo im Liede von der Glocke, das ihr zum Teil betrachtet und gelernt habt, der Dichter zur Schilderung des Staatslebens übergeht, da spricht er zuerst von der Arbeit.

Tausend fleiß'ge Hände regen,
helfen sich in munterm Bund,
und in feurigem Bewegen
werden alle Kräfte kund.
Meister rührt sich und Geselle
in der Freiheit heil'gem Schuß;
jeder freut sich seiner Stelle,
bietet dem Verächter Truß.
Arbeit ist des Bürgers Stierde,
Segen ist der Mühe Preis:
Ehrt den König seine Würde,
ehret uns der Hände Fleiß.

Und so leistet ihr eurem Volke schon jetzt in den Jugendjahren unschätzbare Dienste, wenn auch ihr euch rührt und in feurigem Wettstreit darnach strebt, in eurem Fache etwas Tüchtiges zu lernen. Deutsche Arbeit, deutsche Produkte sind jetzt im Begriffe, friedlich die Welt zu erobern. Da muß jeder, groß und klein, ob Fabrikdirektor und Handels-herr oder Fabrikarbeiter und Tagelöhner, von der Stirne den Schweiß rinnen lassen, um den Ruhm deutscher Arbeit auch für die Zukunft zu bewahren.

Fruchtbare Arbeit aber können wir ferner nur dann leisten, wenn der Geselle dem Winke des erfahrenen Meisters folgt; wenn wir überhaupt ohne Murren dem Klugen und Einsichtigen gehorchen. Jugend ist

dazu nicht stets bereit, Jugend will oft hoch hinaus, und oft ist, wie das Sprichwort sagt, das Ei klüger als die Henne. Du, mein liebes Kind, sollst demüthig und bescheiden sein und gern dich leiten lassen. Wenn im letzten Winter die Zeitungen von Zusammenrottungen gegen die Obrigkeit auch in deutschen Städten berichteten, so las man immer wieder, wie unter den Empörern junge unreife Burschen gewesen sind, die von der Welt noch nichts verstehen. Und wir Lehrer selbst müssen es in jedem Jahre von neuem erleben, wie sich in der Jugend frecher Sinn gegen die Herren, von denen das 4. Gebot spricht, breit macht. Kaum fühlen sich manche Burschen der Gewalt der Schule entzogen, dann glauben sie auch, am Lehrer ohne Gruß und mit der dampfenden Zigarre im Munde vorbeischießen zu können. Fühlt ihr nicht selbst, daß ihr damit des Lehrers Ehre nicht schmälert, wohl aber euch selbst schändet? Soll unser Volk also mit Ehren bestehen, dann müssen wir in Achtung vor allen Vorgesetzten in Staat und Beruf zusammenstehen; dann muß jeder willig und gehorsam der Leitung aller Herren, die uns gesetzt sind, folgen. Werdet ihr so handeln, dann tragt ihr an eurem Theil zum äußern Wohlergehen eines Volkes bei.

Der äußere Erfolg der Arbeit wird aber erst dann bleibender Gewinn und wirklicher Segen für die einzelnen und das ganze Volk, wenn die Tugend ihn bewahrt. Man kann es sehr oft beobachten, wie ein geschickter, begabter und fleißiger Mensch viel erwirbt und es doch zu nichts bringt, weil er Untugenden hat, die allen Gewinn in die vier Winde zerstreuen. So wird unser Volk auch nur dann Achtung und Macht unter den Völkern der Welt behalten, wenn sein junger Nachwuchs in Zucht und Tugend, wie sie vor Zeiten von unsern Vorfahren gerühmt wurde, aufwächst. Ihr müßt euer Gemüth und euern Körper vor dem Laster bewahren. Ihr müßt vor allen Dingen Genügsamkeit lernen. Verfolgt man in den Zeitungen die Nachrichten über Verschlungen der Jugend, so kommt man fast immer zu dem Ergebnis: das Vergnügen, das Beispiel Reicher lockte; man wollte dasselbe auskosten, was sich andere leisteten, und sah in solchen Außerlichkeiten das Glück, und da scheute man sich nicht, durch Betrug und Diebstahl die Mittel hierfür zu gewinnen. Unser Volk kann nur dann gedeihen, wenn wir in unsern Lebensgewohnheiten einfach bleiben und nicht im Vergnügen und Puz, in gut Essen und Trinken das höchste Lebensglück erblicken.

Wer nicht in diesen äußern Genüssen sein höchstes Ziel sieht, wird gern bereit sein, seinen Sinn für alles Gute und Edle zu begeistern. Er wird freudig seine Kraft einsetzen, um dem Nächsten förderlich zu sein. Er wird unter seinen Genossen ein Wächter guter Sitte sein. Er wird entriistet gegen alles Gemeine seinen Mund aufthun. Er wird Freude an der Natur und einem guten Buche haben. Er wird besonders auch ein Feind der Lüge und Heuchelei sein. Kinder haben im allgemeinen eine schöne Tugend vor den Erwachsenen voraus. Wenn sie lügen, dann geschieht es meist aus Angst vor Strafe; sie wollen dies oder jenes verdecken; aber ihre Gesinnung gegeneinander zeigen sie aufs deutlichste. Sie zeigen es dem Kameraden, dem sie böse sind,

klar, daß sie ihm grollen, gehen nicht mit süßen Mienen um ihn herum und tun nicht, als ob sie Herzensfreunde wären, wie viele Erwachsene. O lieben Kinder, behaltet diesen Sinn! Soviel an euch ist, seid allen Menschen freundlich in eurem Herzen gesinnt. Seid ihr einem aber gram, dann zeigt es ihm auch, dieser offene, ehrliche Haß ist eine viel kleinere Sünde als die nichtswürdige Heuchelei. Man rühmte von unsern Vorfahren die Wahrhaftigkeit. Die Welt erwartet von euch, daß ihr darin ihnen gleichet.

Wer so Körper und Seele unbefleckt erhält, kann auch allzeit ein fröhlicher Mensch sein. Und so wünsche ich euch allen einen fröhlichen Jugendmut, möge euch der Frohsinn bis ins Alter geleiten. Das ist auch ein kostbares Gut, das wir unserm Volke wünschen. Verdrossenheit und Verbitterung mögen dem Frohsinn weichen. Genießt den Augenblick und seine Freude, ohne euch den Sinn durch die Sorgen über die Zukunft trüben zu lassen. Ein fröhlicher Sinn ist, wie ein weiser Mann sagt, der Himmel, unter dem alles gedeiht, Gift ausgenommen. Als fleißige, tüchtige, genügsame Menschen mit einem wahrhaftigen Munde und fröhlichem Herzen werdet ihr allerorten deutsches Wesen zu Ehren bringen und in eures Volkes Ruhm euer eigenes Glück finden. Gebe Gott, daß ihr solch treue Glieder unseres Volkes werdet.

Rose Blätter.

I. Feuilletton.

Dichter im deutschen Schulhause.

Von C. Ziegler.

43. Matthäus Conrad.

Matthäus Conrad wurde am 10. November 1857 zu Gardstadt im Mittellandgebiet, dem „Bullendorf“ in dem auch an dieser Stelle besprochenen Heimatroman seines Bruders Michael Georg „Der Herrgott am Grenzstein“, als Sohn eines Landwirts geboren. Sinnend froh der Vater, sehnend tief die Mutter, zwei dörfliche Prachtmenschen, fleißig und sparsam in bescheidenen Verhältnissen wirkend. Michael Georg, der älteste, und Matthäus, der jüngste unter fünf Geschwistern, wurden für den Volksschullehrerberuf bestimmt. Sein Bruder vertauschte bald „das kirchlich eingeengte Lehramt für die Kinder mit dem freien Lehramt des Schriftstellers für die Erwachsenen“, Matthäus blieb dem Dienst an den Kleinen treu. Das Kind blieb seine Sonnen- und Sorgenwelt. Seit 1876 Lehrer, wirkt er seit 1880 in Rißingen a. M. Wie er sich zur Kinderwelt stellt, zeigt er in seiner Broschüre: „Das Kind im Hause und in der Schule.“ Wie er des Kindes Seele in ihrer natürlichen Entwicklung zu fördern sucht, zeigt sein Buch: „Aus der Praxis des Anschauungsunterrichts.“ Ein schönes Denkmal setzt sein Bruder in dem genannten Roman seiner Wirksamkeit. Seine Gedichte erschienen gesammelt unter dem Titel: „Sinnen und Sehnen“ (Rißingen, A. Menge. 1,80 Mk.). Sie gewähren, von ihm selbst als „Schlichte Verse“ gewertet, Einblick in sein sonniges, junggebliebenes Gemüt, eine wertvolle Gabe für alle Weggenossen. Weitere Arbeiten sind in Vorbereitung.

Das Kindesherz.

(N. a. D. S. 19).

Es liegt ein kleiner Tempel
Gar fern vom Weltgewühl,
Durchweht von Gottes Frieden
Der Unschuld ein Asyl.

Ein See ruht tief im Walde,
Stillfelig wie im Traum,
Die Sonne sendet Grüße,
Ein Vöglein singt im Baum.

Blick' in die heil'gen Hallen,
Erhellst vom Himmelslicht,
Doch acht' der Engel Flüstern:
„D stör' den Frieden nicht!“

Schau in des Sees Tiefe,
Erhellst vom reinsten Licht,
Doch acht' des Vögels Flehen:
„D stör' den Frieden nicht!“

Alles reift.

(N. a. D. S. 43).

Matt und mild, schier ganz entkräftet,
Fließt dahin der Wiesenbach,
Uferblümchen hängt das Köpfchen,
Schaut dem Bächlein dürstend nach.

Vöglein sitzt im schatt'gen Busche,
Schnauft mit offnem Schnäbelein,
Schwerbeladenen Erntewagen
Hüllt der Staub des Weges ein.

Schnitt'rin steht im Ährenader,
Schneidet Halm und Blumen ab,
Von dem milchigweißen Himmel
Glüht der Sonne Glanz herab.

Durch die Luft zieht heißes Wehen,
Ach, es schweigt des Lebens Luft —
Alles reift dem Sicheltoke,
Hoffnung stirbt in meiner Brust!

Im Wechsel.

(N. a. D. S. 74.)

Blütens Schnee füllt von den Zweigen —
Sonnenvelt voll Seligkeit!
Herz, stimm an die Jubelhymne
In dem Glück der Frühlingszeit!

An der Rebe kocht die Traube,
Bunt färbt sich des Waldes Kleid —
Seele, bleibe stark im Hoffen
In des Lebens Herbsteszeit!

Früchte rüsten sich zur Reise,
Sichelklang schallt weit und breit —
Banges Sehnen füllt die Seele
In des Lebens Sommerzeit!

Eisig stürmt des Nordwinds Tüde —
Wahre Kraft erstarbt im Leid —
Milde Seele, stirb und werde!
Segen ist's der Winterzeit.

Neues Glück.

(N. a. D. S. 85).

Warum blickst du trauernd, Seele,
In das düstre Grab hinab?
Warum trübten sich die Augen?
Träne rollt um Träne ab!

Schließ das düstre Grab des Glückes,
Leg den Kranz des Lebens drauf,
Pflanz' aus neue deine Hoffnung
Frohgemut am Grabe auf!

Eingefargt liegt alle Hoffnung,
Die im Jugendtraum erblüht?
Eingefargt ruht alles Sehnen,
Das im Herzen dir erglüht?

Ohne Grab nicht Auferstehung:
Leben quillt aus Todeshaft!
Wirf ein neues Ziel ins Licht:
Neues Ziel weckt neue Kraft!

Laß dein Weinen, laß dein Klagen:
Was verloren ist an Glück,
Bringen alle bittern Jähren
Niemals wieder dir zurück!

Niemals ist das Glück gebunden
An den Ort und an die Zeit!
Niemals hat um milde Seelen
Lebensfroh das Glück gefreit!

Nur wo Kräfte mutvoll schaffen,
Klagt das Herz nicht mehr zurück!
Nur wo Lebenswerte reifen,
Reift dem Herzen neues Glück!

II. Rundschau.

1. Zeitgeschichtliche Mitteilungen.

Der 11. März 1908 wird in der Geschichte des preussischen Volksschullehrerstandes zu den schwarzen Tagen zählen! Er hat uns gelehrt, daß man auch auf Thronreden nicht unbedingt bauen darf. Kluge Leute, die das Gras wachsen hören, versicherten zwar schon lange, das neue Besoldungsgeſez werde in dieser Tagung dem Landtage nicht mehr vorgelegt werden; wir hielten diese Behauptung aber für ein Erzeugnis krankhafter Zweifelsucht; nun stehen wir nach der Erklärung der Herren v. Bethmann-Hollweg und v. Rheinbaben beschämt vor jenen Wahrsagern trauriger Art. Wenn manche unter uns durch die in Aussicht gestellten Teuerungszulagen für die „minder besoldeten Volksschullehrer“ und die bis zum 1. April 1908 zurückwirkende Kraft des versprochenen Gesetzes hoffentlich zwar vor äußerem Schaden bewahrt bleiben werden, so ist es doch recht zu bedauern, daß das Geſez erst im Herbst vorgelegt werden soll; denn es ist für die Berufsarbeit nicht gut, wenn das Gemüt durch die Sorge um materielle Dinge in Hangen und Wanken erhalten wird. Sodann ist zwischen Lipp' und Bechersrand noch ein weiter Raum. Was kann sich in der Zeit bis zum Herbst hin nicht alles ereignen, wodurch das Geſez vereitelt wird?*) — Indessen haben sich mehrere unserer mittleren und kleineren Bundesstaaten, unbekümmert um die Servislassen und die Finanznöte des Reichs, ans Werk gemacht, die Lehrerbefoldungen nach dem Bedürfnis der Neuzeit zu regeln. Wenn auch dankenswerte Aufbesserungen erfolgt sind, so ist die Gleichstellung der Lehrer mit den Beamten von gleicher sozialer Bedeutung doch unterblieben. In Sachsen-Altenburg (1450 bis 2850 Mk. Gehalt in 30 Jahren definitiver Dienstzeit um 2500 Mk. hinter den Kanzlisten des Ministeriums zurück. Aus Schwarzburg-Sonderhausen klagt man darüber, daß noch nach dem Geſezentwurf das Einkommen für den endgültig angestellten Lehrer nur 1200—2400 Mk. nebst freier Dienstwohnung betragen soll, so daß die Lehrer noch unter den Gehilfen der Bezirksbaubeamten und den Assistenten II. Grades stehen. — Angesichts solcher Verhältnisse hält es natürlich schwer, dem Lehrermangel zu steuern. Nach den Ausführungen des Herrn Dr. Holle in der Budgetkommission fehlten 1907 für etwa 3000 Stellen die Lehrer; ein erheblicher Teil der verwaisten Stellen werde durch Lehrerinnen verwaltet. Nach Abzug dieser Stellen fehlten etwa noch 2000 Lehrer. Der Eifer der preussischen Unterrichtsbehörde, Abhilfe durch Gründung neuer Seminare zu schaffen, verdient alle Anerkennung; doch liegt die Gefahr zu nahe, daß die große Zahl der Seminare und Präparandenanstalten nur durch eine gewisse Milde bei der Aufnahme gefüllt wird. Es wäre sehr lehrreich, wenn eine Statistik veröffentlicht würde, wieviel Knaben sich in den letzten Jahren an der Aufnahmeprüfung an den Präparandenanstalten beteiligt haben, und wieviel aufgenommen worden sind. Die Zahl der Schullehrerseminare in der preussischen Monarchie beträgt zurzeit 144 gegen 128 im Jahre 1903. Die staatlichen Präparandenanstalten sind in demselben Zeitraume von 48 auf 72 gestiegen; die Königl. Lehrerinnenseminare sind von 12 auf 17 angewachsen. Die Zahl der städtischen Präparandenanstalten ist auf 11 stehen geblieben. Von den jetzt bestehenden

*) Der soeben veröffentlichte Geſezentwurf über die Teuerungszulagen in Preußen muß, falls wir den Zeitungsnachrichten hierüber glauben dürfen, uns Lehrer aufs bitterste enttäuschen. Ein großer Teil von uns bleibt ausgeschlossen und auf die Gnade der Gemeinden angewiesen. Die Lehrer mit mehr als 1200 M. Grundgehalt in den kleineren Gemeinden scheinen als reichlich besoldet angesehen zu sein und werden wahrscheinlich wegen dieser Anschauung bei ihren Gemeinden taube Ohren finden, und doch werden jene Lehrer wohl nur in teuren Gegenden zu finden sein, wo ihr Gehalt nicht mehr Kaufwert hat als anderswo eine niedrigere Summe. Endlich ist es ein unbegreiflicher Fehler, daß die Gewährung der Teuerungszulage nur vom Grundgehalt abhängig sein soll. Welcher ältere Lehrer steht günstiger da, der mit 1150 Mk. Grundgehalt und 200 M. Alterszulage oder der mit 1250 M. Grundgehalt und 120 M. Alterszulage?

144 Lehrerseminaren entfallen 92 auf die evangelische Konfession und 48 auf die katholische. Die übrigen 4 Seminare tragen paritätischen Charakter. Der neue Etat wirft die Mittel zur Gründung von weiteren 8 Seminaren aus. Wir wollen hoffen, daß bald normale Verhältnisse zum Segen der Schule eintreten werden, und daß alsdann die Arbeit in den Seminaren sich auf der Grundlage vollziehen kann, die von den brandenburgischen Seminarlehrern bei ihrer letzten Tagung gefordert wurde: 1. Die Bestimmungen vom 1. Juli 1901 stellen durch ihre wissenschaftlichen Forderungen die Seminare an die Seite der höheren Lehranstalten. 2. Daher muß für jeden Lehrer an den Seminaren im wesentlichen derselbe Bildungsgang gefordert werden wie für die Lehrer an den übrigen höheren Lehranstalten, d. h. die Seminarlehrer müssen Universitätsbildung haben. 3. Da das Seminar seine Zöglinge nicht nur wissenschaftlich ausbilden, sondern sie auch auf ihren zukünftigen Lehrerberuf vorbereiten soll, müssen die Seminarlehrer vorher Volksschullehrer gewesen sein. 4. Daher sind tüchtige Volksschullehrer zum ordnungsmäßigen Besuch der Universität und im Anschluß daran zur Ablegung einer Staatsprüfung zuzulassen. — Bedenken erweckt die starke Zunahme der Lehrerinnen, weil sie den Lehrern die städtischen Stellen verperren. Nach der Mitteilung eines Kommissars in der Budgetkommission haben wir in Preußen jetzt etwa 86 000 Lehrer und 17 000 Lehrerinnen, also etwa 16 %. In Sachsen gibt es 3,9, in Württemberg 9,7, in Bayern v. d. Rh. 20,1, in Bayern l. d. Rh. 8, in Baden 10,3, in Hessen 8 Prozent Lehrerinnen. Preußen steht also an zweiter Stelle. Nachdem das preussische Abgeordnetenhaus jüngst dem Antrag Brandenstein zugestimmt hat, der die Vermehrung der Lehrerinnenseminare fordert, wird dies noch schlimmer werden. Wir könnten uns mit dieser starken Beteiligung des weiblichen Geschlechts am Lehramt nur dann befremden, wenn auch die Stellen an mehrklassigen Dorfschulen unsern Kolleginnen als annehmbar erschienen. Zurzeit kann man es ja verstehen, wenn die Landlehrerstellen immer noch niedrig im Kurse stehen; die Abwesenheit wesentlicher Kulturgüter, die gleichzeitige Arbeit mit mehreren Abteilungen, der Bauernhaß und endlich auch die gering bemessene Erholung locken nicht aufs Land hinaus. Trotzdem müssen wir fordern, daß die Regierung die Zöglinge staatlicher Lehrerinnenseminare ebenso auf dem Lande verwendet wie den jungen Lehrer. — In Budgetkommission und Abgeordnetenhaus ist auch diesmal die Ferienfrage ausgetrollt worden; alle Anstürme aber nützen nichts; die Regierung verschanzt sich hinter die Behauptung, die Eltern seufzen unter langen Ferien der Kinder. In dieser Begründung steckt unzweifelhaft Wahrheit; die Eltern aus den mittleren und höheren Volksschichten, deren Kinder jetzt die längeren Ferien genießen, sind herzlich froh, wenn wieder die Schulkloche läutet; denn sie haben für ihre Kinder keine Beschäftigung und sind in den meisten Fällen nicht wohlhabend genug, ihren Kindern stets einen Haushofmeister oder eine Kindergärtnerin zur Aufsicht an die Seite zu stellen. Der Landmann dagegen begrüßt es mit Freuden, wenn sich die Schulpforte schließt; denn er braucht auch die kleinen und kleinsten Arme zu Hause und auf dem Acker. Wenn auch in den Städten nicht das gleich dringende Bedürfnis kindlicher Arbeitskräfte vorliegt, so fehlt es für Volksschulkinder doch nicht an Beschäftigung. Ist etwa das Kinderschutzgesetz ohne zwingenden Grund zustande gekommen? Ein großer Prozentsatz unserer Volksschulkinder ist im Haushalt der Eltern und außerhalb des Hauses in den Ferien den Angehörigen eine willkommene Stütze. Von dem Gesichtspunkte des Herrn Regierungsvertreters aus müßte man eigentlich zu umgekehrter Regelung der Ferien kommen: Kürzung der Ferien an den höheren Schulen, Verlängerung an den Volksschulen. Unser Ziel muß aber bleiben: Gleiche Länge der Ferien für alle Schulen in Stadt und Land.

Wie verschieden die Volksbildung bewertet wird, lehrt die Volksschulstatistik im 1. Heft 1908 der Vierteljahrshefte zur Statistik des Deutschen Reichs. Es enthält die Ergebnisse der für die Jahre 1901 und 1906 veranstalteten Erhebungen über die öffentlichen Volksschulen. Nach der Erhebung von 1906 wurden im Deutschen Reich 61 198 Volksschulen von 9 779 356 Schülern besucht. Die Zahl der im schulpflichtigen Alter zwischen 6 und 14 Jahren stehenden Kinder betrug nach der Volkszählung vom 1. Dezember 1905 rund

10500000. Es wurden daher rund 94 v. H. aller im schulpflichtigen Alter stehenden Kinder des Deutschen Reiches in Volksschulen unterrichtet. In der Zeit von der ersten Erhebung (1901) bis zur zweiten Erhebung (1906) ist die Zahl der öffentlichen Volksschulen im Deutschen Reich um 1397 = 2,4 v. H. vermehrt worden. Die Zahl der vollbeschäftigten Lehrkräfte hat um 20057 = 13,7 v. H. zugenommen, und zwar die Zahl der Lehrer um 13186 = 10,6 v. H., die Zahl der Lehrerinnen um 6871 = 30,5 v. H. Während 1901 von je 100 vollbeschäftigten Lehrkräften 85 Lehrer und 15 Lehrerinnen waren, hatte sich das Verhältnis bis 1906 derart verschoben, daß von je 100 vollbeschäftigten Lehrkräften nur noch 82 Lehrer, dagegen 18 Lehrerinnen waren. Die Schülerzahl hat eine Zunahme um 812483 = 9,1 v. H. erfahren. Sie war prozentual geringer als die der Lehrkräfte, so daß die Zahl der auf einen Lehrer entfallenden Schüler von 61 auf 58 zurückgegangen ist. Nach der ersten Erhebung betrug die Höchstzahl der auf einen Lehrer entfallenden Schüler 99, nach der letzten Erhebung nur noch 85, und zwar beide Male in Schaumburg-Lippe. Die geringste auf einen Lehrer entfallende Schülerzahl weist in beiden Erhebungen Lübeck auf, und auch diese ist von 35 auf 33 zurückgegangen. — Die Gesamtaufwendungen für die öffentlichen Volksschulen sind um 102,6 Mill. M. = 24,4 v. H., der aus Staatsmitteln gedeckte Anteil daran um 28,3 Mill. M. = 23,0 v. H. gestiegen. Entsprechend sind auch die auf einen Schüler entfallenden Gesamtkosten von 47 M. auf 54 M. angewachsen. Die höchsten Ausgaben für einen Schüler hatte Berlin mit 95 M. nach der ersten und mit 99 M. nach der zweiten Erhebung. Den geringsten Aufwand für einen Schüler hatte nach der ersten Erhebung Lippe mit 25 M., nach der zweiten Erhebung Schaumburg-Lippe mit 35 M. In Lippe ist der Aufwand von 25 M. auf 42 M., in Schaumburg-Lippe von 28 M. auf 35 M. gestiegen.

Auch eine Zusammenstellung aus den Verwaltungsberichten der Stadt gibt lehrreiche Mitteilungen über die Hochschätzung der Schule. Die deutsche Schulpraxis schreibt: „Die Stadt Leipzig gibt jährlich für ein Kind 92 Mk., Frankfurt 91 Mk., Karlsruhe 89 Mk., Wiesbaden 66 Mk., Dresden 80 Mk., München 79 Mk., Nürnberg 74 Mk., Bremen 72 Mk., Charlottenburg 71 Mk., Kassel 70 Mk., Breslau 67 Mk., Posen 66 Mk., Plauen 65 Mk., Darmstadt 65 Mk., Mainz 65 Mk., Chemnitz 63 Mk., Elberfeld 63 Mk., Stettin 61 Mk., Hannover 60 Mk., Lübeck 59 Mk., Metz 58 Mk., Barmen 57 Mk., Widau 56 Mk., Mannheim 55 Mk., Dortmund 55 Mk. aus.“ Leider ist aus diesen Zahlen nicht zu ersehen, wie hoch die Aufwendungen für die einzelnen Schularten sind. Manchmal bleibt die Volksschule das Stiefkind.

Über die Besoldung der Lehrer und Lehrerinnen an den öffentlichen Volksschulen Preußens macht die „Statist. Korr.“ auf Grund der Schulstatistik von 1906 folgende Angaben: Die Zahl der endgültig angestellten und über vier Jahre im öffentlichen Schuldienst stehenden Lehrer und Lehrerinnen betrug 83 320, wovon 40 153 in den Städten und 43 167 auf dem Lande waren. Seit 1901 hat sich die Gesamtzahl um 10 408 vermehrt, und zwar in den Städten um 7839 und auf dem Lande um 2569. Das Durchschnittseinkommen betrug 2145 M. gegen 2023 M. im Jahre 1901, ist also um 122 M. oder 6 v. H. gestiegen. In den Städten hat es sich von 2281 auf 2407 M., auf dem Lande von 1815 auf 1901 M. erhöht; die Zunahme war also in den Städten mit 126 M. oder 5,2 v. H. größer als auf dem Lande, wo sie 86 M. oder 4,8 v. H. betrug. Unterscheidet man nach den Bestimmungen des Lehrerbefoldungsgesetzes vom 3. März 1897 die einzelnen Lehrergruppen, so waren 5555 Rektoren und Hauptlehrer ohne Kirchenamt vorhanden gegen 4760 i. J. 1901, also jetzt 795 mehr; ihr Einkommen hat sich seit 1901 um durchschnittlich 203 M. auf 3354 M., und zwar in den Städten von 3556 auf 3784, auf dem Lande von 2558 auf 2720, also in den Städten um 228 und auf dem Lande um 162 M. erhöht. Die Zahl der Rektoren und Hauptlehrer mit Kirchenamt betrug 1651 gegen 1574 i. J. 1901; ihr Durchschnittseinkommen ist um 74 M. auf 2799 M., und zwar in den Städten um 164 auf 3076, auf dem Lande um 58 auf 2742 M. gestiegen. Sonstige Inhaber vereinigter Kirchen- und Schulstellen waren 11026 vorhanden mit einem Durchschnittseinkommen von 2144 M., d. i. 70 M. mehr

als i. J. 1901. In den Städten ist das Einkommen um 111 auf 2573, auf dem Lande um 62 auf 2087 M. gestiegen. Die Zahl der übrigen Lehrer betrug 50 654, wovon 25 035 auf die Städte und 25 619 auf das Land entfielen; seit 1901 betrug die Zunahme in den Städten 4578, auf dem Lande 1677, zusammen also 6255. Das Durchschnittseinkommen hat sich bei dieser Gruppe von 1973 auf 2127 M., also um 154 M. oder 7,8 v. H. erhöht; in den Städten ist es um 159 M. auf 2470, auf dem Lande um 107 auf 1791 M. gestiegen. Die Zahl der Lehrerinnen hat sich stark, von 9995 auf 13 043 erhöht; ihr Einkommen ist von 1609 auf 1696, also um 87 gestiegen; in den Städten hat es um 94, auf dem Lande um 59 M. zugenommen und beträgt dort 1810, hier 1448 M. Die festangestellten technischen Lehrer, deren Zahl insgesamt nur 13 beträgt, hatten ein Durchschnittseinkommen von 3540 M., d. i. 365 M. mehr als i. J. 1901. Festangestellte technische Lehrerinnen waren 1378 vorhanden gegen 811 i. J. 1901. Ihr Durchschnittseinkommen hat sich von 1269 auf 1412 M., also um 143 M. oder 11,3 v. H. erhöht. Für die einseitig oder auftragsweise angestellten Lehrer und Lehrerinnen, die noch keine Alterszulage erhalten und deren Dienstbezüge gekürzt werden können, ergeben sich natürlich geringere Durchschnittssätze des Einkommens innerhalb sämtlicher Gruppen. Insgesamt zählte man im Jahre 1906 16367 solcher Lehrkräfte mit einem Durchschnittseinkommen von nur 1033 M. gegen 15431 mit 1015 M. im Jahre 1901, so daß sich ihr Durchschnittseinkommen nur um 18 M. oder 1,8 v. H. erhöht hat. Unbesetzte Stellen waren nicht weniger als 3077 vorhanden gegen 1862 im Jahre 1901.

Personalien. Edmondo de Amicis, einer der bekanntesten italienischen Schriftsteller, ist am 11. März plötzlich in Bordighera gestorben. Er ist in der deutschen Lehrerwelt weit hin bekannt als Verfasser des wunderschönen Buches „Herz“, das ihn als einen liebevollen Beobachter des Kinderlebens erkennen läßt. Viele Schulbibliotheken besitzen gewiß dieses Buch. Auch als Dichter hat Edmondo de Amicis Bedeutendes geleistet. Er ist in seiner Jugend Offizier gewesen. — Am 19. März starb in Stuttgart Eduard Zeller, der Nestor der deutschen Philosophen, im 94. Lebensjahr. Von Haus aus Theologe, wurde er als Schüler von Baur und Freund von Strauß später in Marburg genötigt, vor seinen Gegnern aus der theologischen Fakultät in die philosophische zu flüchten. Von 1872 hat er bis zu seinem Übertritt in den Ruhestand 1897 hochgeehrt als Philosoph an der Berliner Universität gewirkt. Für die Geschichte der Philosophie wird auf lange Zeit hin sein weltberühmtes Werk: „Die Philosophie der Griechen in ihrer geschichtlichen Entwicklung“ die Grundlage bilden; ferner nennen wir seine „Geschichte der deutschen Philosophie“.

2. Pädagogische Mitteilungen.

Otto Ernst über den „pädagogischen Anarchismus“ der Gegenwart. „Heutigen Tages kann man der Wiedergeburt der Pädagogik nicht besser dienen, als wenn man zunächst jene lieben Deutschen abschüttelt, die bei allen solchen Fragen unverantwortlich mitreden und immer die extremsten Forderungen erheben, weil sie über eine extreme Unkenntnis der realen Verhältnisse und Möglichkeiten verfügen. Es ist das unvermeidliche Schicksal neuer und guter Gedanken, daß sie bornierte und fanatische Anhänger finden, die sie bis zum Unsinne übertreiben; es ist die Tragik großer Ideen, daß sie in den kleinen Köpfen klein werden müssen. . . . So hat sich denn auch der große und herrliche Gedanke einer Renaissance der Pädagogik durch Befreiung der Kindesseele von einem eugeneistischen und engherzigen Zwange in gewissen Köpfen zu einem vollständigen pädagogischen Anarchismus ausgewachsen. Man tut nachgerade so, als wäre jeder Eingriff in die kindliche Freiheit, auch der notwendigste und vernünftigste, ein Ausfluß bornierter Herrschsucht und ein Verbrechen am Allerheiligsten; man sieht das Kind nur noch auf einem Gottesthrone und mißt den Erwachsenen nur noch die Berechtigung zu, ihm ohne Unterbrechung Gold, Weihrauch und Myrrhen darzubringen. Ich halte Ideale, auch die unerreichbaren Ideale, nicht nur für notwendig und schön, sondern bin auch der Meinung, daß wir sie bei all unserem Tun vor Augen und im Herzen haben sollen, daß sie all unser Streben durchwärmen müssen, wie die Sonne den Ader . . .

Aber ich kann auf den Tod die Leute nicht leiden, die immer mit zwei Schritten beim letzten Ideal sind und so tun, als wenn die Menschen in drei Tagen das Paradies fertig haben könnten, wenn sie nur wollten. Ich habe von Anarchisten auf die Frage, wie sie sich unter den Menschen der nächsten Jahrtausende ein Leben ohne Zwang dächten, niemals andere als törichte oder ausweichende Antworten bekommen . . . Ganz dasselbe gilt von den Erziehungsanarchisten. Ob das Kind auch dann nicht ‚gezwungen‘ werden soll, wenn es die Hand gegen seine Mutter erhebt, und ob es nicht richtiger wäre, es schon etwas eher zu ‚zwingen‘, und wo die Grenze sei, an der der Zwang beginnen dürfe, darauf haben mir die Erziehungsanarchisten entweder gar nicht oder sehr allgemein geantwortet. ‚Ungehinderte Entwicklung der Individualität‘ ist doch auch nur eine üble Phrase und ein höchst gefährliches Prinzip, wenn die betreffende Individualität zur Ver lumpung neigt.“ (Vergl. Otto Ernsts neues Schriftchen: „Des Kindes Freiheit und Freude.“ Leipzig, Haessel.)

Zur Frage der Körperstrafe in der Schule. „Es liegt gewiß nahe, ein Recht, dessen Durchführung so viel Unannehmlichkeiten bringt und außerdem ziemlich stark erschwert wird, doch lieber aufzugeben. Dennoch würde ich es für einen Fehler halten, wenn dem Volksschullehrer das Züchtigungsrecht genommen würde. Ich lege Gewicht darauf, daß dies ein väterliches Recht ist. Das Bewußtsein, daß der Lehrer des Vaters Stelle vertritt, muß den Lehrer immer erfüllen, darf aber auch dem Volke nicht verloren gehen. Welche Wirkung würde die Aufhebung der einschlägigen Gesetzesbestimmung zunächst haben? Hurra, die Lehrer dürfen uns nicht mehr hauen! Das wird das Gefühl jedes ehrlichen Jungen sein. Eine immerhin gefährliche Stimmung. Und wenn auch diese allmählich verfliegt, weil die Erinnerung daran, daß das Züchtigungsrecht einst bestand, schwinden wird, so wird eine Schwäche der Position von den Jungen immer mit kriegskundigem Blicke erkannt werden. Darüber darf man sich nun einmal nicht täuschen: zwischen dem Lehrer und den auf Böses sinnenden Buben wird immer Kriegszustand herrschen. Ja, auch das idealste Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler wird eine leichte Spannung nie ganz beseitigen; es ist dies notwendig und gewiß auch vorteilhaft für beide Teile, daß die beiderseitigen Wünsche nicht immer friedlich nebeneinander laufen können. An den freiwilligen Verzicht des Lehrerstandes wird man wohl zunächst nicht denken; denn zu dem hätte ja jeder schon jetzt Gelegenheit, und es gibt Hunderte von Lehrern, die diesen Verzicht — ohne Vernachlässigung ihrer Pflichten — ausüben. Die Aufhebung des Rechtes könnte also eine Wirkung haben, die recht unheilbringend auf das Schulleben einwirkte, zumal sich die freudige Stimmung der Kinder auf manches — unverständige — Vater- und Muttergemüt ausdehnen würde. Es ist heute schon zu beklagen, daß weite Kreise den Lehrer nur als den bezahlten Beamten, nicht als den Miterzieher ansehen. Das würde natürlich noch ärger werden. Es muß Grundsatz bleiben: Was dem Vater zusteht, muß auch — den Verhältnissen angepaßt — dem Lehrer zustehen.“ (Dr. Seyfert in der „Deutschen Schulpraxis“, Nr. 38.)

Zum Rechtsschreibunterricht begründet H. Seybold in der „Bayer. Lehrztg.“ folgende Sätze: 1. Der einseitig systematisch betriebene Rechtsschreibunterricht vernachlässigt die inhaltliche Auffassung und trägt viele Schuld an der Undankbarkeit dieses Unterrichtszweiges. 2. Eine Auswahl und Einteilung des Rechtsschreibpensums nach rein lauthchen (mechanischen) Gesichtspunkten eines Systems bietet eine Überfülle von Wörterstoff zur Bewältigung und schweift schon mit einfachen „lautgerechten“ Wörtern in die fern gelegtesten Gedankenkreise und Unterrichtsstufen ab. 3. Im Rechtsschreiben gibt es nur Reproduktionen, da keine Gleichschreibung besteht; in der Aneignung des Schriftbildes spielt die Schreibbewegungsvorstellung neben dem Sehen die Hauptrolle. 4. Schreiben muß in gleicher Weise wie Lesen von inhaltlicher Auffassung durchdrungen sein, und das von allem Anfang an. Bedeutung, Aussprache und Schreiben eines Wortes müssen als Einheit aufgefaßt und behandelt werden. 5. Die Stoffauswahl soll sich enge an den Sach- und Anschauungsunterricht anschließen und — nur aus der geistigen und sprachlichen Erfahrung des Schülers schöpfen. Dabei ist Aufsatz als Zielpunkt im Auge zu behalten. 6. Die

zur Verminderung der Gesamtzahl nötigen Umschreibungen durch sinnverwandte Ausdrucksformen beeinträchtigen nicht die Deut- und Sprachkraft des Schülers. Wörter, die im Leben des Kindes eine Rolle spielen, sollen nicht ausgeschlossen werden. 7. Die einzelnen Wörter sind möglichst in zusammenhängenden, logisch geordneten Sprachganzen (mit Innehaltung eines bestimmten Vorstellungskreises) zu geben. Wörtergruppen zur Veranschaulichung von Typen und als Übersichts- und Konzentrationspunkte im Rechtschreiben (i. e. S.) können und dürfen erst nach der Einübung der einzelnen Wortformen als Wiederholung auftreten und soll auf ihre Unterstützung nicht verzichtet werden. 8. Eine bestimmt begrenzte Aufstellung des Rechtschreibensums ist nötig: a) zur Rechtfertigung einer prüfenden Anforderung, b) zur Orientierung für die Fortsetzung des Unterrichts in der folgenden Klasse.

Über das Nackturnen schreibt die „Sächs. Schulztg.“: „In der letzten Zeit ist die Frage des Nackturnens, über die vor einigen Jahren auf dem Hamburger Kunstertziehungstage gesprochen wurde, wiederholt in den Fachschriften und Tagesblättern zur Erörterung gekommen, und hier und da sind praktische Versuche gemacht worden. In Turnerkreisen verheißt man sich nicht, daß das Nackturnen gewisse gesundheitliche Vorteile bietet, die besonders in der ungehinderten Ausdünstung und im Zugange der frischen Luft zur Haut zu suchen sind. Aber die Führer der deutschen Turner und mit ihnen der weitaus größte Teil der Turnlehrerschaft sind weit davon entfernt, dem Nackturnen in Vereinen oder gar in Schulen das Wort zu reden. Solche extreme Forderungen scheßen weit über das Ziel einer freien und natürlichen Gestaltung geregelter Leibesübungen hinaus, und ihre Durchführung würde nur geeignet sein, das Turnen in seiner Weiterentwicklung zu stören und ihm überdies manchen Gegner schaffen. So würde das Turnen im Freien im Zustande der Nacktheit so gut wie ausgeschlossen sein; viele ältere, schwächliche, empfindliche, nicht abgehärtete Personen würden sicher dem Turnen fernbleiben, und das Turnen des weiblichen Geschlechts, das jetzt eben anfängt, sich einzubürgern, würde wahrscheinlich ganz aufhören. Der gewichtigste Grund aber gegen das Nackturnen ist in dem Umstande zu suchen, daß es sehr viele nicht mit ihrem Gefühle für Schicklichkeit würden vereinen können, sich ohne Not in Gesellschaft anderer nackt zu bewegen, und es ist eine unabwiesbare Aufgabe des Turnens, das doch auch in Turnvereinen im letzten Grunde Erziehungssache ist, dieses Gefühl zu schonen und zu pflegen. Mag man das Nackturnen den Zimmerturnern und ebenfalls ganz eng begrenzten, intimen Zirkeln überlassen, für die Allgemeinheit, für das öffentliche Turnen und insbesondere für die Schulen taugt es nicht. In diesem Sinne spricht sich auch der vielerfahrene Dr. med. Goetz-Weipzig in der Deutschen Turnzeitung aus, wenn er im Hinblick auf das Nackturnen und das Turnen mit entblößten Armen und Beinen sagt: „Zulassen von Torheiten ist schnell geschehen, aber wieder gut machen, wenn der Schaden da, ist schwer. Und erziehllich soll und muß unsere Turnsache wirken.“

Sozialdemokratie und Landeskirche. Bekanntlich hat die sozialdemokratische Parteileiung in den letzten Jahren zu verschiedenen Malen zu einem Massenaustritt aus der Landeskirche aufgefordert; wahrscheinlich wird sie sich in Zukunft diese Mühe ersparen, denn der Mißerfolg ist so groß gewesen, wie ihn kaum jemals die Aktion einer großen politischen Partei gehabt haben dürfte. Den Beweis dafür erbringt die letzte Berliner Schulstatistik, die über das Religionsbekenntnis der Schulkinder aufgenommen worden ist und folgendes Ergebnis gehabt hat: Die sämtlichen Volksschulen wurden von 227730 Kindern besucht, worunter sich 198750 evangelische und 22296 katholische befanden. Dissidenten ermittelte man 263 und freireligiöse 356. Ungetaufte zählte man 1447, die man aber nicht ohne weiteres als aus der Landeskirche ausgeschieden betrachten darf, da vielfach bloße Kirchenfeindschaft oder Gleichgültigkeit die Ursache zur Verachtung der Taufe ist, was zu allen Zeiten beobachtet werden konnte. Zahlreiche Kinder empfangen auch noch während der Schulzeit die Taufe, so daß günstigstenfalls unter den Hunderttausenden zielbewußter „Genossen“ einige Hundert der Agitation gefolgt sein dürften. Die anderen haben sich hier anscheinend mit Recht gesagt, Religion sei Privatsache.

3. Sprache des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins.

Nachrufdeutsch.

In den Dungerschen „200 Sätzen zur Schärfung des Sprachgefühls“ (Berlin, A. D. Sprachverein) findet man folgendes Muster eines Nachrufs, wie man ihn allzuhäufig zu lesen bekommt, und rechts daneben eine Umschreibung in besserem Deutsch.

„Tieferschüttert über die plötzliche Todesnachricht meines getreuen Mitarbeiters, des Herrn... kann ich nicht unterlassen, demselben innige Worte des Dankes in die Ewigkeit nachzurufen.“

Tief erschüttert durch die Nachricht von dem plötzlichen Tode meines getreuen Mitarbeiters, des Herrn... fühle ich mich gedrängt, dem Heimgegangenen innige Worte des Dankes in die Ewigkeit nachzurufen.

Der zweite Fall „meines Mitarbeiters“ hängt nicht von dem ganzen Worte Todesnachricht ab, sondern nur von dem ersten Bestandteile der Zusammensetzung. — „Kann ich nicht unterlassen“ ist eine steife, kalte, nichts sagende Redensart. Statt „demselben“ müßte es heißen: ihm, diesem; der gehobenen Ausdrucksweise entsprechender: dem Heimgegangenen, Verewigten, Abgeschiedenen.

III. Büchertisch und Lehrmittelschau.

1. Besprechungen.

L. Berner, **Unser evangel. Kirchenwesen.** Kurze Darstellung der Entstehung, Verfassung und Ordnung der ev. Kirche. 127 S. Verlag von Teubner.

Das erhabene Ziel, welches sich der Verfasser gesteckt hat, ist Frieden zu stiften zwischen den Konfessionen. Das Mittel dazu, ein gegenseitiges Verstehen. In entwickelnder Weise gibt der Verfasser auf Grund der Reformationsschriften von 1520 eine Darstellung, wie Luther sich in Gegensatz stellen konnte zur herrschenden Kirchenlehre. Aber der Verfasser strebt nicht allein Frieden zwischen den Konfessionen an. Er sucht auch die fast gleich große Kluft zwischen Orthodoxen und Liberalen zu überbrücken. Ich habe mit hoher Befriedigung die Worte des ev. Pfarrers gelesen, wo er von der Stellung des einzelnen zur Kirchenlehre spricht. „Jeder Christ soll dem andern grundsätzlich das Recht zugestehen, seine Stellung zur Kirche so gut wie seine Stellung zu Gott selbständig nach eigenem Gewissen zu ordnen. Einer soll den andern liebevoll tragen — auch hinsichtlich einiger Abweichungen von der Kirchenlehre.“ Die Schrift geht jedoch über den Rahmen des Hauptzieles hinaus und gibt dem Zwecke der „Bibliothek der Rechts- und Staatskunde“ gemäß eine erschöpfende Darstellung der Organisation des evangelischen Kirchenwesens. Die tolerante Grundrichtung der Ansichten des Verfassers gibt sich in allem zu erkennen, sogar in der Darstellung des Verhältnisses von Schule und Kirche. Es ist einem Pfarrer hoch anzurechnen, wenn er die Schule als mündig bezeichnet und sie als gleichberechtigt neben der Kirche hinstellt. Daß ihm dabei der Irrtum unterläuft, die Schule sei eine Tochter der Kirche, sei ihm gutmütig angelastet.

Alles in allem: Es ist ein lesenswertes Buch, und ich wünsche ihm weite Verbreitung. Sticker.

M. Vöhr, **Volksleben im Lande der Bibel.** Verlag von Quelle & Meyer in Leipzig. 134 S. Preis geh. M. 1,—, geb. M. 1,25.

Das Werkchen bildet ein gliedliches Ganzes der von dem Privatdozenten Dr. Paul Herre veranstalteten Sammlung „Wissenschaft und Bildung“. Jene Arbeit des Professors Vöhr in Breslau orientiert uns in großen, von Abschweifungen und Nebensächlichem freien Zügen in einem Zyklus von sieben Vorträgen über folgende Punkte: I. Land und Leute. II. Das häusliche Leben. III. Stellung und Leben des Weibes. IV. Das Landleben. V. Das Geschäftsleben.

VI. Das geistige Leben. VII. Jerusalem einft und jetzt. In weifer Befchränkung behandelt der Verfaffer unter Verwertung einer vielverzweigten, zuverlässigen Literatur und der Vergleichung mit biblischen Verhältniffen einen Stoff, der zum eifernen Bestande jedes Gebildeten zählen foll. Trefflich gelungene Illustrationen unterstützen die Darbietungen, deren sprachliche Form durch ihre Schlichtheit und Durchfichtigkeit leicht in die Geistesfülle der Materie einzuführen vermag. Der Herausgeber leistet mit seinem Unternehmen wirklich Gutes, die Allgemeinbildung Förderndes. Das Schriftchen verdient wie seine Vorgänger die weiteste Verbreitung. Dittmar.

Dr. Johannes Ditterle, **Die Reform des Religionsunterrichtes in der Volksschule.** Verlag von Julius Klinhardt in Leipzig. 69 S. Pr. M. ?

Ein von einem sächsischen Geistlichen gelieferter, auf Wunsch des Bezirkslehrervereins Pirna in Druck gegebener Vortrag, der eines der wichtigsten Probleme der Gegenwart behandelt. Die pädagogisch-psychologisch scharfen, auf offenbarungsgläubiger Grundlage stehenden, lichtvollen und anregenden Ausführungen wägen unter Berücksichtigung von Kind, Stoff und Lehrer das Für und Wider reiflich ab und wandern die goldene Mittelstraße. Möchte sich der Inhalt der Broschüre den Weg in viele Herzen bahnen! D.

W. Münch, **Jean Paul, der Verfasser der Levana.** 237 S. Neuther u. Reichard, Berlin. 3 M.

Das Buch ist das erste aus dem Sammelwerk „Die großen Erzieher“, das von Prof. Lehmann herausgegeben wird; die wissenschaftliche Aufgabe dieses Unternehmens ist schon in den Blüten und Früchten des letzten Februarheftes dargelegt worden: es soll uns eine wirklich wissenschaftliche Geschichte der Pädagogik geboten werden. Universitätsprofessor Münch hat sich bei Abfassung des angezeigten Werkes eine doppelte Aufgabe gesetzt; er will den Leser zunächst mit dem Werk selbst bekannt machen, indem er kurz und treffend den Inhalt der einzelnen „Bruchstücke“ zusammenfaßt und die Zusammenfassung durch eine nachfolgende Reihe von Kernstellen aus den Kapiteln belebt. Bei der heutigen Flut von hervorragenden Büchern in der Pädagogik, deren Hauptgedanken jeder strebsame Lehrer in sich aufnehmen möchte, ist diese Art, uns die Arbeit abzukürzen, sehr zu empfehlen, gehört doch gerade die *Levana* zu den Werken, die an die Ausdauer des Lesers schwere Anforderungen stellen. Nachdem wir so in die Gedankenwelt des Buches durch mittelbare Anschauung eingeführt worden sind, geht Prof. M. dazu über, deren Wert kritisch zu durchleuchten. Er untersucht die Stellung Jean Pauls zu den pädagogischen Denkern seiner Zeit (Rousseau, den Philanthropisten, den Neuhumanisten, Hamann, Herder, Goethe, Arndt, Pestalozzi und Herbart) und kommt zu dem Ergebnis, daß J. P. durchaus selbstständig seine Wege wandelt, zwar angeregt durch jene Denker, aber in keines Bann besangenen. Er prüft darauf den Wert der *Levana* in Hinsicht auf Philosophie, Erziehung und Didaktik, allenthalben hervorkehrend, was sie unsrer Zeit noch sein kann, wie sie nicht etwa ein bloß historisches Interesse beanspruchen darf, sondern auch in unsern Tagen gehört werden sollte. — Den Anfang des Buches bildet eine Biographie Jean Pauls. — Das Buch ist so geschrieben, daß man es mit Lust liest, und es ist aufs wärmste zu empfehlen. M. G.

E. Neumann, **Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen.** 2 Bände. 554 und 467 S. Engelmann, Leipzig 1907. Geftet 7 bzw. 6 M., geb. 8,25 bzw. 7,25 M.

Prof. M. in Münster übergibt in beiden Bänden seine 18 Vorlesungen im Königsberger Lehrverein der Öffentlichkeit. Wenn wir auch von der experimentellen Pädagogik nicht erwarten dürfen, daß sie das dunkle Hinterland unsres Seelenlebens jemals mit hellem Licht übergießen wird, so läßt sich doch nicht bestreiten, daß es weite Gebiete unsres Geistes gibt, die der experimentellen Durchforschung zugänglich sind. M. ist ein besonnener Forscher; er betrachtet die Arbeit der großen Pädagogen der vergangenen Tage nicht mit Hochmut, sondern will wichtiges pädagogisches Erbgut bei seinen Forschungen sorgfältig verwerten, wiewohl er die Pädagogik der Vorzeit mit schweren Mängeln behaftet sieht.

Ihre großen Vertreter waren Dilettanten und Autodidakten, die nicht einmal das wissenschaftliche Material ihrer Zeit beherrschten, und die Mitwirkung der großen Philosophen beschränkte sich meist auf die essayartige Behandlung einzelner Erziehungsfragen. In den beiden Bänden soll noch keine systematische Pädagogik — eine solche findet in den heutigen Forschungen noch keine genügende Grundlage — sondern nur eine Einführung in die empirisch-pädagogische Forschung geboten werden. Wir können hier nicht den ganzen Reichtum der vor uns entfalteten Gedankenwelt darlegen. Es mögen nur einige große Gedankenreihen genannt sein: Experimentelle Untersuchung der körperlichen und geistigen Entwicklung des Kindes und ihre pädagogische Bedeutung — Untersuchung der Entwicklung der einzelnen geistigen Fähigkeiten beim Kinde und ihre pädagogische Bedeutung — die wissenschaftliche Begabungslehre und ihre pädagogische Bedeutung — Untersuchung der geistigen Arbeit des Kindes — Aufgabe der experimentellen Pädagogik gegenüber der Didaktik (angewandt auf Anschauungsunterricht, Lesen, Schreiben, Rechtschreibung, Rechnen und Zeichnen). Aus dem Angeführten ist ersichtlich, daß nicht nur Wissenschaft geboten, sondern gleichzeitig die Nuganwendung auf die Erziehung und den Unterricht versucht wird. Niemand wird daher das Werk ohne großen Gewinn aus der Hand legen. Das Studium wird durch den einfachen Aufbau und die Klarheit der Darstellung wesentlich erleichtert. Wir empfehlen das Werk aus voller Überzeugung. M. G.

Ernste und heitere Erzählungen für den deutschen Aufsatz. Ausgewählt und bearbeitet von August Reiff, Reallehrer an der Bürgerschule II in Stuttgart. Strecker & Schröder, Stuttgart 1907. 108 Seiten. 1,50 M. 2,20 M.

Den Verfasser hat die Erfahrung gelehrt, „den schönen Glaubenssatz moderner Pädagogen vom Darstellungskünstler, der im Kinde schlummere, mit einem recht gewöhnlichen Fragezeichen zu versehen. Er meint, der freie Aufsatz stelle zu hohe Anforderungen ans Kind. Fürs 4.—6. Schuljahr empfiehlt er Erzählungen. Sie seien in allererster Linie geeignet, das Sprach- und Darstellungsvermögen im Schüler zu bilden und zu festigen. Als Anhang sind dem Schriftchen eine Anzahl Gedichte beigegeben, z. B. v. Otto Ernst (Nis Randers), Karl Gerol (Kindergottesdienst), Arno Holz (So einer war auch er), Fritz Reuter (De Drom), Theodor Fontane (John Maynard). Diese Gedichte sind vom Verfasser in der Aufsatzsammlung als Erzählungen geboten worden. Vor oder nach erfolgter Ausarbeitung des Aufsatzes sollen sie zum Vortrage kommen. Verfasser glaubt somit eine Steigerung in der Form der Darbietung zu erzielen; denn die Kinder sehen den in Prosa gebotenen Stoff in seinem schönsten Gewande an dem geistigen Auge vorüberziehen. Vermieden werde, daß — wie beim umgekehrten Weg — dem Kinde die Freude am Gedicht nachträglich verdorben wird. Wir sind allerdings, besonders was das Kind als Darstellungskünstler anbelangt, völlig entgegengesetzter Meinung. Wir erinnern nur an Ernst Lorenzens „Kinder vom Lande“. Und doch glauben wir, daß vorliegende Erzählungen sich im gesamten Unterrichte recht gut verwenden lassen. Als Vorzüge heben wir hervor, daß sie nicht lesebuchbekannt sind und keine aufdringliche Moral enthalten. Fröhlich.

Nibelungen- und Gudrun-Lesebuch. Von den Verfassern der „Schuljahr“. 3. Aufl. I. Abteilung. 168 S. Leipzig 1907, Heinrich Bredt. 1,60 M.

Die vorliegende Schrift ist im Anschluß an die bekannten acht „Schuljahre“ von Rein, Bickel und Scheller bearbeitet, und zwar soll sie das Lesebuch für das vierte Schuljahr bilden. Die „Nibelungen“ sind vom Seminar-Oberlehrer Fr. Lehmannsd in Frankenberg i. Sa., die „Gudrun“ vom Institutslehrer H. Landmann in Weingarten bearbeitet. Die Darstellung des Stoffes ist der Altersstufe der Kinder entsprechend anschaulich und fesselnd, so daß mit vorliegendem Buche ein weiterer Schritt in der Herausgabe von Lesebüchern, die dem Prinzip des historischen Aufbaues und der damit verbundenen Konzentration folgen, geschehen ist. Auch für Schülerbibliotheken ist das Buch warm zu empfehlen. Die Ausstattung läßt nichts zu wünschen übrig.

Hannover.

E. Schred.

Carl Reim, Kgl. Seminarlehrer, **Methodik des Geschichtsunterrichts.** 212 S. Halle a. S., 1907. H. Schroedel. 2,50 M.

Vorliegendes Werkchen ist aus der langjährigen Lehrtätigkeit des Verfassers hervorgegangen und soll in erster Linie dem Unterricht im Seminar und zur Vorbereitung auf die 2. Prüfung dienen. Für diesen Zweck kann das Buch empfohlen werden, da es sich durch gute Gliederung und übersichtliche Anordnung des Stoffes auszeichnet und alle einschlägigen Fragen zur Besprechung kommen. An einzelnen Stellen finden sich stilistische Unebenheiten und bloße Redensarten. S. 72 fährt der Verfasser, nachdem er hervorgehoben hat, daß der regressive Gang dem Grundsatz „Vom Nahen zum Fernen“ nicht entspricht, fort: „Diese Anordnung hat ferner den Vorteil usw. S. 73 lesen wir: „In unserer Zeit hat man die Idee wieder aufgefrischt.“ Den Anstoß dazu gab das Wort unseres Kaisers, die deutsche Jugend müsse über Sedan nach Marathon geführt werden. Sofort waren eifrige Federn bereit, die Forderung praktisch auszuführen, obwohl die Geschichte der Methodik bereits ihr endgültiges Urteil darüber gefällt hatte. Für die Volksschule ist hier Dr. Spielmann zu nennen. Warum Verfasser nicht in der üblichen Weise mit genauer Quellenangabe als Fußnote zitiert, ist nicht einzusehen (auf S. 119 muß es übrigens Vogt statt Voigt und auf S. 63 Dr. Just statt Jost heißen).
cz.

H. Frißsche, **Die deutsche Geschichte in der Volksschule.** Präparationen und Entwürfe nach Grundsätzen der neueren Pädagogik für das 5.—8. Schuljahr. II. Teil: Vom 30 jähr. Krieg bis zur Gegenwart. 4. verb. Aufl. 336 S. Altenburg 1907. H. A. Pierer. 5,40 M.

H. Frißsche, **Bausteine für den Geschichtsunterricht in der evangelischen Landschule.** Eine Handreichung für Lehrer und Seminaristen. II. Kursus. 2. verb. Aufl. 212 S. Altenburg, 1907. H. A. Pierer. 3,40 M.

Ich bin ein geschworener Feind aller Bücher, welche auf die Bequemlichkeit oder auch Faulheit spekulieren, und zu diesen rechne ich einen großen Teil der landläufigen Werke, welche ein ganzes Gebiet in Lektionen zuschneiden. Die beiden vorliegenden Bücher gehören nicht dazu, und ich freue mich, die neuen Auflagen an dieser Stelle anzeigen und warm empfehlen zu können. Sie stehen nicht nur in methodischer Hinsicht, sondern auch in geschichtswissenschaftlicher auf der Höhe. Die „Bausteine“ sind für einen zweijährigen Kursus der Oberstufe der 4., 6. und 7klassigen Schule bestimmt. Ich empfehle beide Bände aufs wärmste.
cz.

Conrad, **Präparationen für den Physik-Unterricht in Volks- und Mittelschulen.** I. Teil: Mechanik und Akustik. Mit einem Anhang von Präparationen aus dem elementaren Chemieunterricht. VI. u. 189 S. 3. Auflage. Dresden, Bleyl & Kaemmerer, 1907. Pr. ungeb. 3,60 M.

In der Einleitung gibt der vorteilhaft bekannte Verfasser recht praktische methodische Winke. Das Werk ist unter Zugrundelegung Herbart-Zillerscher Grundsätze bearbeitet. Es wird an Bekanntes angeknüpft, daran schließt sich der Versuch als Teil der Synthese. Dies halten wir mit dem Verfasser wenn auch nicht für das Beste, so doch für das praktisch Durchführbare. Die Anwendung des Disputationsverfahrens ist ebenfalls sehr zu empfehlen (darstellender Unterricht), weil dadurch der Reiz leichter zum Verständnis gebracht wird; auch können falsche und schiefe Auffassungen sofort berichtigt werden. Das schriftliche System muß meines Erachtens beibehalten werden, da die Kinder kein Wiederholungsbuch in Händen haben. Die Anwendung des Gelernten in Form von Fragen und Rechenaufgaben ist ein Vorzug dieses Buches vor vielen andern; bei einer solchen Anwendung zeigt es sich so recht, ob die besprochenen Erscheinungen und Gesetze zum Verständnis gelangt sind. Die schematischen Zeichnungen sind durchweg praktisch; die Forderung des Zeichnens durch die Kinder ist eine gute Wiederholung.

Verbast begrüßen wir es, daß der Verfasser auch Präparationen aus dem Gebiete der elementaren Chemie bringt. In sehr vielen Büchern werden diese „Erscheinungen, die die Kinder täglich um sich sehen“, ebenso kriegsmütterlich behandelt, wie in den meisten Schulen. Zwar stehen die chemischen Erscheinungen

dem mineralogischen Unterrichte näher, und einige neuere Lehrbücher für höhere Schulen verbinden diese beiden Stoffe miteinander; aber wir freuen uns, daß für dieses Aschenbrödel des naturwissenschaftlichen Unterrichts jetzt etwas abfällt. Hoffentlich haben wir bald Gelegenheit, die vom Verfasser in Aussicht gestellte Fortsetzung der Präparationen aus der Chemie zu sehen.

Wer das Buch seinem Unterrichte zugrunde legt, wird eine Fülle von Anregungen sachlicher und methodischer Art erhalten und bei sich und den Schülern den guten Erfolg nicht vermissen. Koch.

2. Verzeichniß der eingesandten Bücher.

Nähere Besprechung bleibt vorbehalten.

C. Paul, **Die Mission auf den deutschen Südsee-Inseln.** 260 S. Ungelenk, Dresden. M. 2,50.

Entwurf eines Lehrplans für den Religionsunterricht in der 8klassigen Schule. Herausgegeben von der „Lehrergruppe im Hamburger Protestantenverein“. 16 S. Boysen, Hamburg. 30 Pf.

Freiheit und Recht! Antwort auf „Sorgen, Bedenken und Wünsche in bezug auf den Religionsunterricht in den öffentlichen Schulen Hamburgs“. 28 S. Boysen, Hamburg. 40 Pf.

G. Kieder, **Rechenbuch für die Oberklasse der höheren Mädchenschule bezw. Mittelschulen und besonders für Lehrerinnenseminare.** Zugleich Heft VII der in 6 Hefen erschienenen Rechenkunst. 202 S. Schrödel, Halle. M. 1,60.

Rothfägl, **Der Rechenunterricht auf der Unterstufe mit besonderer Berücksichtigung der gegenwärtigen Bestrebungen.** 222 S. Schrödel, Halle. M. 3,—.

Hentschel-Kölbig, **Lehrbuch des Rechenunterrichts in Volksschulen.** 2. Bd. 17. Aufl. 250 u. 260 S. Merseburger, Leipzig. Je M. 2,40.

H. Müller u. A. Bieler, **Lehrbuch der Geometrie für Knaben-Mittelschulen.** 103 S. Teubner, Leipzig. M. 1,20.

W. Burdhardt u. L. Blant, **Mathematische Unterrichtsbriefe.** 4. Aufl. Thüringer Verlagsanstalt, Jena. Der Brief 60 Pf.

Mikroskosmos, Zeitschrift zur Förderung wissenschaftlicher Bildung. Jährlich 8 Hefte, herausgegeben von der Deutschen mikroskopischen Gesellschaft. Für Nichtmitglieder M. 6,—.

H. J. Klein, **Allgemeine Witterungskunde.** 2. Aufl. 247 S. Tempshy u. Freytag, Wien u. Leipzig. Geb. M. 4,—.

E. Taschenberg, **Die Insekten.** 2. Aufl. 312 S. Tempshy u. Freytag, Wien u. Leipzig. Geb. M. 3,—.

H. Mische, **Bakterien und ihre Bedeutung im praktischen Leben.** 141 S. Quelle u. Meyer, Leipzig. M. 1,—.

G. Partheil und W. Probst, **Naturkunde für Bürgerschulen (Ausg. B) und für Mittelschulen (Ausg. A).** 3. bezw. 4. Aufl. Gerdes u. Hölzel, Berlin.

G. Partheil, **Die drahtlose Telegraphie und Telephonie.** 2. Aufl. 221 S. Gerdes u. Hölzel, Berlin. M. 4,—.

Düttmann, **Wegweiser für Krankenpfleger.** 2. Aufl. 67 S. Bechtel, Montabaur. 50 Pf.

G. Niemann und Wurthe, **Präparationen für den naturgeschichtlichen Unterricht.** 1. Teil. Mittelstufe. 428 S. Bickfeldt, Osterwied. M. 4,60.

3. Neuere pädagogische Aufsätze.

(Die Ziffern geben die Nummer der Zeitschrift an.)

Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht: Die Strafen in der Volksschule. Hofmann. 13 ff. — Für das Formen in den unteren Klassen an der Hand von Sägen wider dasselbe. Schreiber. 13 ff. — Ernst Litzsch, Zur 100. Wiederkehr seines Todestages. Dr. Friisch. 16 ff. — Der geologische Un-

terrichtet in der Volksschule. Jach. 16. — Die winterliche Vogelwelt. Klinkhardt. 19 ff. — Die Reform der Lehrerbildung. Just. 20 ff.

Deutsche Schulpraxis: Zum Volksliede. Seifert. 5 ff. — Papierstreifen als geometrische Lehrmittel. Frey. 7. — Wider die Fragerei. Winkler. 7.

Deutsche Lehrerzeitung: Die Bedeutung des Gebets für die Erziehung. Schüller. 11. — Mittelschul- und Rektorenprüfung. 2. — Mittelschul- und Rektorenprüfung. 9. — Unsere Stellung zur Mittelschul- und Rektorenprüfung. 3. — Wie gewinnt der Lehrer die Familie für die Aufgabe der Schule? Mohr. 104. — Die Lehrerlaufbahn. Abendroth. 102.

Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung: Asiatisches Christentum. 5. — Die „Rechenformen der II. Stufe“ im grundlegenden Rechenunterricht. Rithaler. 6 ff. — Pädagogische Reformvorschläge der Neuzeit. Siegert. 52.

Edart: Das deutsche Mäthen. Friedrich v. der Lehen. 3. — Zur Volkstheaterfrage. Blüthgen. 3. — Volksbibliothek und Heimatliteratur. Magdorf. 3.

Erziehung und Unterricht: Die Treue in der deutschen Poesie. Fostmann. 5 ff. — Ein Beitrag zur Reform der Grundklasse. Tebrügge. 51 ff.

Lehrerzeitung für Thüringen: Über Fortbildung des im Amte stehenden Schulamtskandidaten. Rom. 5 ff.

Die Lehrerin: Höhere weibliche Erziehung im Zarenreich sonst und jetzt. Brachmann. 18. — Der evangelische Religionsunterricht nach der Bibelauffassung der neueren Zeit und auf Grundlage der Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung. Kessel. 20.

Sächsische Schulzeitung: Das Bestreben, der Volksschule immer neue Unterrichtsgegenstände und Lehrstoffe zuzuweisen. Dehmichen. 2.

Schulblatt für Braunschweig und Umhalt: Die deutsche Korrekturstunde — und wie weit unsere landläufigen „Sprachschulen“ ihr zur Fessel werden. Schuster. 24. — Der Kulturwert der Volksschule. Liebau. 1.

IV. Briefkasten.

(Bei Anfragen ist die Abonnementsquittung beizufügen, die aber nur zurückgesandt wird, wenn das Porto hierfür beigelegt ist.)

Rezensent. Gewiß haben Sie recht, daß manche schlechten Bücher am besten totgeschwiegen werden; doch ist es in Fällen, wo die Unfähigkeit des Verfassers zu grell zutage tritt und sich in der Herausgabe des Buches eigentlich sträflicher Hochmut zeigt, geraten, unnachlässig die Blößen eines solchen Nachwerks aufzudecken. Ich bitte, hiernach zu verfahren.

Camprecht. Ich will Sie nicht drängen; denn ich bin reichlich mit Stoff versehen; jedoch rechne ich bestimmt auf Ihren Aufsatz.

Gobenstein. Für dieses Fach habe ich leider einem andern schon zugesagt.

Swinemünde. Kann einer der geehrten Leser Auskunft geben, ob ein Plan von S. vorhanden ist. Wo ist er zu beziehen? Wieviel kostet er?

R. S. Nach der Ministerialverfügung vom 16. Januar 1892 sind die Kinder der Dissidenten verpflichtet, am Religionsunterricht teilzunehmen.

R. Die Handarbeitslehrerin darf nur verlangen, daß die Leinwand zur Anfertigung des Hemds brauchbar ist; eine bestimmte Sorte darf nicht vorgeschrieben werden.

Revers. Das Militärjahr zählt zu den 5 Jahren reversalischer Dienstzeit (sfr. Zentralblatt 1907, S. 384).

A. P. Wenn der Lehrer das subjektive Bewußtsein hatte, mit der Anwendung des Schimpfwortes gegenüber einem Kinde einen erzieherischen Zweck zu verfolgen, dann macht er sich keiner Beleidigung schuldig.

Sprachkundiger. Stimme Ihnen aus voller Seele bei, daß Wörter wie „gedanklich, schulis“ Sprachungeheuer sind, die jeder Deutsche mit Feuer und Schwert auszurotten sollte.

Ermüdungsmessungen. Die Rücksicht auf Ihre Vordermänner hindert mich leider, den Aufsatz früher zu veröffentlichen.

Interesse.

Eine Rezension und Literaturbetrachtung.

Von Paul Bader, Schönefeld bei Leipzig.

(Schluß.)

Von den vielen meinen Sinnen erreichbaren Dingen und all den Erscheinungen, die sich um mich her abspielen, sind mir die meisten gleichgültig; nur wenige davon entsprechen meiner Neigung, mich mit ihnen zu beschäftigen und ihnen meine Aufmerksamkeit nicht bloß einmal, sondern wiederholt zuzuwenden. Dauernd richtet der Mensch seine Aufmerksamkeit auf die Güter, die der Erhaltung seiner selbst und seiner Art dienen. Dazu ist er mit dem Nahrungs- und Fortpflanzungs-triebe erblich ausgerüstet. Ebenso treibt ihn eine innere Begierde, seine Glieder zu bewegen und dadurch seine Muskeln zu kräftigen und das Wachstum zu fördern. Alles, was den triebhaften Neigungen des Menschen entspricht, weckt seine Aufmerksamkeit und sein Streben. Was wiederholt seine Begierde befriedigt hat oder gar dauernd seinem Wohle förderlich ist, das reizt für immer sein Begehren, das interessiert ihn. Interesse habe ich demnach für alle diejenigen Erscheinungen, zu denen mich meine natürliche Anlage antreibt, dieselben im Auge zu behalten und zu meinem körperlichen und geistigen Wohle auszunützen. Im **Triebleben** sind die ersten Interessen des Menschen begründet. Sie sind nichts anderes als triebhafte und mit Aufmerksamkeit gepaarte Neigungen, um mit Lust verknüpfte Zustände zu suchen und fest zu halten. Mit Lust verknüpft sind aber solche Zustände, die den im Menschen schlummernden Trieben Gelegenheit zur Betätigung gewähren. Lust ist die Begleiterscheinung jedes sich in Handlung umsetzenden Triebes. Trieb, Aufmerksamkeit und Lustgefühl sind die Komponenten zum Inhalte des Begriffes Interesse. Somit ist Interesse ein mit Aufmerksamkeit verbundener Antrieb zu lusterregenden Zuständen. Eine wissenschaftliche Festlegung und Abgrenzung des Begriffes ist gar nicht denkbar ohne eine umfassende Darstellung des menschlichen Trieblebens und der damit verbundenen Gefühle und daraus hervorgehenden Strebungen. In diesem kleinen Artikel ist es natürlich nicht möglich zu den drei jetzt geltenden naturwissenschaftlichen Theorien über die Entwicklung und Bedeutung der Triebe und Instincte Stellung zu nehmen. Ob also im Menschen die triebhaften Neigungen nach dem biogenetischen Grundgesetze

in der Weise und Reihenfolge auftreten, wie sie sich innerhalb der Rasse entwicklungsgeschichtlich nach und nach entwickelt haben, ob die in der Menschheitsgeschichte am frühesten hervorgetretenen oder die am spätesten erschienenen Anlagen den wesentlichsten Einfluß auf das generelle und individuelle Leben ausüben, das sei hier nicht weiter untersucht. Bloß das eine sei als wichtiger Faktor für unser Thema hervorgehoben, daß sich nämlich die gesamte menschliche Triebgrundlage mit der Zeit verschiebt. Verschiebt sich aber die Grundlage, so muß auch das, was auf dem Grunde wuchert, nämlich das Interesse, dem Wechsel unterworfen sein. Und das ist auch der Fall. Was der Mensch als Kind ersehnt und begehrt hat, das reizt ihn später nicht mehr, und was den Jüngling überaus begeistert hat, das wertet der Greis kaum so. Mit dem Wachstum des Organismus und seiner Teile entwickeln sich die seelischen Zustände. Ehedem schlummernde Anlagen werden wach und wecken neue Interessen, die beim Handeln des Menschen wirksam werden und dem Willen neue Anregungen geben. Wenn das Kind z. B. nach und nach sitzen, stehen und gehen lernt, so werden dadurch eine Zahl von Bewegungsempfindungen geweckt, die nach vielen Seiten hin Anstöße zu neuen Handlungen geben.

Über die **Entwicklung** der kindlichen Anlagen und seiner Interessen liegen neuerdings mannigfache Arbeiten vor. Wenn in folgendem die Ergebnisse dieser Arbeiten dargeboten werden, so geschieht das vor allem in der Absicht, aus den neuesten Versuchen und Beobachtungen des sich entwickelnden Menschen einige Grundsätze herauszuschälen, wie sich die Erziehung am besten den wachsenden und wechselnden Trieben, Anlagen und Interessen anpassen und so deren Entwicklung günstig beeinflussen und in natürlicher Weise fördern kann.

Eine solche praktische und die Pädagogik befruchtende Arbeit sucht ja auch W. Ostermann im zweiten kleineren Teile seines erwähnten Buches zu leisten, leider aber fußen seine theoretischen Ergebnisse viel zu wenig auf den Erfahrungen der modernen Psychologie des Kindes. Es mangelt ihnen darum ein gut Teil überzeugender Kraft. Dem Verfasser kommt es bloß auf den „ideellen Gesichtspunkt des Interessenwertes“ an (S. 148). Auerkannt muß allerdings werden, daß in einigen Forderungen der Verfasser wohlberechtigte Wünsche vorträgt. Ihm zustimmen wird jeder Pädagog, der die heutige Zeit und ihre Bedürfnisse einigermaßen begreift, daß die Vorherrschaft der altklassischen Sprachen und Literatur auf unsern Gymnasien nicht gutzuheißen sei. Der deutschen Literatur gebührt der Vorzug, „weil sie dem Gemüte des Schülers viel homogener ist, weil sie deutsch ist in ihrer Sprache, ihrem Denken und Empfinden und deshalb auf deutsche Herzen natürlich viel nachdrücklicher und inniger wirkt, als der unserem deutschen Wesen in vieler Beziehung fremdartige Geist der Antike“. (S. 149.) „Zudem vergesse man nicht, daß auch das, was in den Schriften der Alten wahrhaft groß und schön ist, seine volle Wirkung auf das Gemüt des Schülers doch nicht auszuüben vermag, weil dieser bei der Lektüre unausgesetzt mit formellen — vokabulären, grammatischen — Schwierigkeiten zu

kämpfen hat.“ Wenn man durchaus nicht auf die Antike verzichten will, so kann man mehr Erfolg als wie bisher erzielen, wenn man die Klassiker den Schülern in einer guten deutschen Übersetzung darbietet.

Vollständig zu unterschreiben sind weiter die Ostermannschen Ausführungen auf Seite 150, daß nämlich viele Literaturstücke in unseren Lesebüchern und Chrestomathien zu unserem modernen Empfinden nicht mehr passen. Klopstocks Messias, seine Oden, J. Fischarts „Geschichtsklitterung“, Opitz' „Trostgedicht in Widerwärtigkeit des Krieges“, Moscheroschs „Gesichte Philanders von Sittewald“ langweilen die Schüler und haben für die heutige Erziehung nur einen fraglichen Wert. Man versäumt darüber die Lektüre solcher Dichter, „die unserer Jugend ans Herz greifen“.

Auch die folgenden Grundsätze für einen fruchtbaren Deutschunterricht gehören zu den besten des Buches. Der Verfasser ist mit Recht den lyrischen Sachen in unseren Lesebüchern abhold. In das schönste lyrische Gedicht kann sich ein Kindergemüt nicht hineinfinden, das liegt seiner Entwicklungsstufe zu hoch. Nur die gesungenen Lieder machen davon eine Ausnahme, weil hier im Reiche der Töne das Gefühlsmäßige an sinnlicher Anschaulichkeit gewinnt, „als durch das bloß gelesene oder erklärende Wort der Sprache“. Nicht für das Lyrische, sondern für das Epische hat das Kind auf seiner Altersstufe ein natürliches Interesse.

Weitherziger müssen endlich die Lehrer im Rechtschreibunterrichte werden. Heute ist dieser Unterricht eine Art Götzendienst, für den eine ungeheure Zeit ohne viel Nutzen verbraucht wird.

In den Erörterungen über den Geschichtsunterricht bricht Ostermann für die biographische Methode eine Lanze. Hierbei ist aber der Interessensunterschied der beiden Geschlechter für geschichtliche Personen und Tatsachen mit in Frage zu ziehen. Cephas Guillet berichtet darüber in seiner eben erschienenen Arbeit: „Eine Studie über die Interessen“. (The Pedagogical Seminary by St. Hall. Bd. XIV, S. 322). Er untersuchte die Interessen von 319 Schülern (of the Toronto Technical High School), die 11 bis 23 Jahre alt waren. 168 waren männlichen, 151 weiblichen Geschlechts. Die Aufgabe bestand darin, 12 Themen nach ihrer Brauchbarkeit und Beliebtheit für Rede und Aufsatz zu ordnen. Die Gegenstände hießen: Pflanzen und Tiere, Erdbeben und Vulkane, Mythe oder Legende, Novelle oder Erzählung aus dem modernen Leben, Lebensgeschichte eines berühmten Mannes, biblische Charaktere, große Ereignisse, Entdeckungsreise, ausländische Gebräuche, Industrie oder Erfindung, sportliche Belustigungen, Geschichte irgendeiner Wissenschaft. Es ergab sich nun folgendes: Das Interesse an den Dingen verändert sich in beiden Geschlechtern von Jahr zu Jahr. Vergleicht man die beiderseitigen Interessen einer Altersstufe, so ergibt sich ein großer Unterschied. Wofür das eine Geschlecht schwärmt, dafür zeigt das andere nur geringe Teilnahme. Jedoch im Alter der Pubertät (14. Lebensjahr) ist der Unterschied gering; wahrscheinlich weil hier die Trieb- und Interessenwelt eine große Umwälzung erfährt. Immer ist das Interesse an Personen oder Ereignissen je nach Geschlecht sehr

verschieden. Die Mädchen zeigen früh eine Vorliebe für die Lebensgeschichte berühmter Männer, wenig Interesse dagegen an großen geschichtlichen Begebenheiten; die Knaben aber interessiert die Tat, weniger die Person. Hiernach scheint eher die pragmatische als wie die biographische Methode für den Geschichtsunterricht bei Knaben richtig zu sein. Weitere und vollständigere Untersuchungen der Interessen beider Geschlechter müßten das natürlich erweisen. Im Naturgeschichtsunterrichte verwirft D. mit allen verständigen Pädagogen die langweilige Nomenklatur: „spiralg, lanzettlich, linealisch = lanzettlich, parallel-nervenartig, schrotzförmig“ usw. usw. und fordert zu einem fleißigen Nachzeichnen auf. „Auge und Hand behalten eben viel besser als das Lexikon der Sprache.“ (S. 161.) Im genannten Unterrichte ist vor allem das Biologische gegenüber dem Morphologischen zu betonen. Hieran knüpft der Verfasser eine Forderung, die man freilich nur selten empfohlen und noch seltener angewandt findet. Das ist das Eingehen im Unterrichte auch auf das Seelenleben der Tiere. Das ist in der Tat ein wirksames Mittel, den Kindern eine milde Behandlung der Tiere zu lehren und Grausamkeiten zu wehren. Man braucht dabei den Tieren nicht mehr Intelligenz anzudichten, als sie besitzen. Aber eben diese Beobachtung des Seelischen „unterbleibt leider so oft auch da, wo des Kindes Umgebung die reichste Gelegenheit dazu bietet. Das Leben und Treiben der Bienen und Ameisen, der Spinnen und Käfer, der Spagen, Stare, Raben, Störche, des Hundes, des Pferdes und vieler anderer Tiere, mit denen das Landkind fast täglich in Berührung kommt: wieviel des Interessanten bietet es doch, und welch überraschenden Einblick in die seelischen Vorgänge der Tiere gestattet es schon dem Kinde, wenn dieses durch angemessene Anleitung und richtig gestellte Beobachtungsaufgaben zu sorgfältiger, sinniger Betrachtung und Deutung der Lebensvorgänge des Tieres angeregt wird.“ (S. 162.)

Unter den technischen Fächern widmet Ostermann dem Zeichnen ein paar Worte, die erkennen lassen, daß der Verfasser für die neuen Bestrebungen auf diesem Gebiete mit warmem Herzen eintritt. Mit den Reformern erklärt er sich für das Zeichnen wirklicher Dinge und nicht für das Abmalen toter Linien und Formen.

In den Schlußbetrachtungen des Buches über die Lehrweise klingt die wohlberechtigte Mahnung durch: Leitet die Schüler zur Selbsttätigkeit an; laßt sie auch soviel wie möglich selbst fragen! D. tadelt das leidige „Abfragen“ und jenes „Pseudo-Entwickeln“ und Gaukelspiel, „bei dem der Lehrer scheinbar alles aus den Köpfen der Schüler herausholt, in Wahrheit aber seine eigenen Gedanken und Gedankengänge Schritt für Schritt in sie hineinfragt, ihnen oktroyiert, so daß sie größtenteils nur mechanisch wiedergeben, was er ihnen in den Mund legte.“ (S. 170.) Einer „selbständigen, individuellen Gedankenentwicklung muß freier Spielraum gegönnt werden“.

Wie schon oben gesagt, muß man den pädagogischen Aufgabenstellungen Ds ohne weiteres zustimmen. Er hat vollständig recht, wenn er nur solche Lehrfächer und Lehrstoffe zulassen will, denen die Fassungskraft des

Schülers vollgewachsen ist. Aber wenn er nun weiter urteilt, daß die Bedeutung und der Umfang dieser Forderung „hier nicht näher erörtert zu werden“ braucht (S. 138), so befindet er sich im Irrtum; denn die Frage: wieviel und welche Stoffe faßt der Schüler auf den verschiedenen Altersstufen? hängt doch mit der anderen Frage: wie weit reicht sein Interesse? eng zusammen. Will ich diese Frage abtun, so muß ich jene erst beantwortet haben. Das ist ja eben des Pudels Kern, einmal klipp und klar nachzuweisen, wie weit die kindlichen Kräfte und Anlagen auf einer bestimmten Altersstufe im allgemeinen entwickelt sind, um daraus zu folgern, wieviel einem Kinde in einem gewissen Lebensalter im allgemeinen zugemutet werden kann. Leider ist für den Verfasser, um diese Frage „eingehend zu beantworten“, „hier nicht der Ort“; leider weicht auch er wie die meisten der jetzt zahlreich auftauchenden Reformer einer gründlichen Untersuchung und Darlegung der geistigen Fähigkeiten der Kinder auf den verschiedenen Entwicklungsstufen aus. Nicht das Kind ist Ausgangspunkt der Betrachtungen, sondern das Urteil eines erwachsenen und den kindlichen Interessen entwichenen Menschen. Nicht an Tatsachen aus dem Leben der Kinder werden die pädagogischen Anwendungen zuerst angeschlossen, sondern an die historische Reihenfolge der Unterrichtsfächer: Religion, Deutsch, Geschichte, Naturgeschichte usw. Läßt sich denn das Interesse nach Fächern analysieren? Und wenn ein Kritiker kommt und von allen Anwendungen gerade das Gegenteil behauptet, — mit welchen einwandfreien und zwingenden Tatsachen will ihn der Verfasser widerlegen?

Wenn man in Hinsicht des Themas den pädagogischen Büchermarkt überflieht, so findet man erspriechliche Arbeiten nicht im In-, sondern im Auslande. Am zahlreichsten sind in letzter Zeit von den Amerikanern fruchtbare Ideen ausgegangen, um unsere Schulen gemäß den kindlichen Anlagen und Interessen umzugestalten. Diesen Ideen ist in England und Amerika teils Rechnung getragen, teils sehen sie ihrer Verwirklichung entgegen. In Deutschland haben sie noch wenig Wurzel geschlagen. Hier steht ihnen der fest eingewurzelte historische und konservative Sinn der Deutschen hemmend entgegen.

Wenn nun in folgendem die neueste, unserm Thema verwandte Literatur hier besprochen werden soll, so erwarte man nicht eine erschöpfende Behandlung über das Interesse. Der Zweck des Artikels kann nur sein, über psychologische Ergebnisse, die von Ostermann in seinem Buche nicht berücksichtigt worden sind, zu orientieren. Es sollen nur die Bausteine zusammengetragen werden, um den oder jenen Leser anzuregen, daß er die Untersuchungen und Beobachtungen fortsetze und vervollständige zu Nutz und Frommen einer naturgemäßen und Interesse erweckenden Erziehungsweise. *)

Die Entwicklung der Neigungen und Interessen des ersten Kindes-

*, Neuerdings ist von Felix Arnold *The Psychology of Interest*. Psych. Review 13, S. 221 und 291 ff.) eine Bearbeitung unseres Gegenstandes geliefert worden. Die Mängel der herbartischen Schule werden darin hervorgehoben.

alters sind neuerdings untersucht und beobachtet worden von M. W. Schinn in ihrem Buche: „Körperliche und geistige Entwicklung eines Kindes in biographischer Darstellung“, deutsch von W. Glabach und G. Weber, Langensalza 1905. Auf ihren Ergebnissen baut weiter Ladislaus Nagy: „Die Entwicklung des Interesses des Kindes“, Zeitschrift für experimentelle Pädagogik von E. Neumann, V. Band, S. 198. Während Miß Schinn in ihrem Buche die geistig-körperliche Entwicklung ihrer Nichte während der ersten drei Lebensjahre beschreibt, macht Nagy seine Beobachtungen an seinem Neffen und an seiner Nichte, Kindern im Alter von vier bis zehn Jahren.

Die erste Schrift ist weniger für Pädagogen von Fach, sondern mehr für die natürlichen Erzieher eines Kindes von Wert. Darum sollen ihre Ergebnisse nur kurz erwähnt werden. Sie decken sich in vielen Fällen mit den bekannten Beobachtungen von Kußmaul, Preyer, Sully usw.

Danach offenbart sich beim Säuglinge zuerst ein **visuelles Interesse** an gewissen bewegten, leuchtenden, glänzenden und lebhaft gefärbten Dingen. Durch Lächeln, Laufen, rasches Atemholen und Handbewegungen zeigt das Kind seine Teilnahme. Es öffnet und schließt die Händchen, will also offenbar den Gegenstand erfassen. In gleicher Weise betrachtet es aufmerksam das raschelnde Blattwerk der Bäume, unter dem es hinfahren wird.

Nach dem visuellen bildet sich ein **akustisches Interesse** aus. Das Kind wird aufmerksam auf den Schritt der Mutter, auf sein eigenes Laufen, auf das Ticken der Uhr usw. Später widmet es seine Aufmerksamkeit solchen Geräuschen, welche durch Personen der Umgebung hervorgebracht werden. Es ahmt das Singen, Husten und Niesen anderer nach.

Noch später äußert sich die Aufmerksamkeit für **Tasteindrücke**. Das Kind betastet zunächst sich selbst und zwar seine Nase, seine Füßchen und Händchen. Es greift dabei oft daneben; zu koordinierten Bewegungen kommt es nur langsam, und alles geschieht unbeholfen.

Desgleichen bildet sich erst nach geraumer Zeit das **Geschmacksinteresse** aus und am allerletzten dasjenige für **Gerüche**. Jedoch sind vor allen genannten Interessen schon zweckmäßige Organempfindungen, wie Hungergefühle und dergleichen vorhanden.

Lust- und Unlustgefühle werden ebenfalls schon frühzeitig charakteristisch geäußert. Sie entspringen rein subjektiven und egoistischen Motiven. Kinder sind nicht bloß kleine, sondern große Egoisten. Das sollte der Erzieher gleich im Anfange nicht verkennen. Es ist der hauptsächlichste Fehler unserer bisherigen Methode, daß wir meinen, das Kind interessiere sich für die Gegenstände an und für sich, für deren objektive Merkmale, — keineswegs, es interessiert sich nur insoweit für die Sachen, als die Gegenstände in irgendeinem Verhältnis zu seinem eigenen Ich stehen. Alle Dinge nimmt es anfangs in den Mund, um daran zu saugen. Nur zu diesem Zwecke scheint ihm Klapper, Ball und Puppe da zu sein. Nimmt man ihm das Spielzeug weg, so stopft es seine Händchen in den Mund. Das Kind ist eben zuerst ein Säugling.

Aber nicht bloß auf der allerersten Lebensstufe bringt der Mensch die Gegenstände in eine innige Beziehung zu seinem eigenen Selbst, sondern auf der ganzen Kindheitsstufe sieht er in den Sachen nur ein bequemes Material, um seinen innersten Gedanken einen plastischen Ausdruck zu geben. Als mein Söhnchen nach einem zehnwöchigen Aufenthalt bei seinem Onkel auf dem Bahnhofe in R. wieder nach Hause gebracht wurde, sah er in seiner ganzen Umgebung nur noch Bäume, Maschinen und Eisenbahnwagen. Die Bauklötzchen stellte er nicht mehr übereinander, sondern schob sie eins hinter dem andern auf dem Rande des Tisches, des Fensterbrettes, der Bank und auf dem Fußboden vor- und rückwärts. Jedes Stück Holz, die Puppe, das Schäschen, die Schachtel waren ein Dampfwagen. Dabei ahmte er das Pusten der Lokomotive, das Pfeifen und Kommandieren der Bahnbeamten, sogar die Rufe des Bahnkellners, ja den ganzen Lärm auf einem Bahnhofe getreulich nach. Auch den kurzen, schrillen Pfiff der Maschine brachte er richtig heraus, nicht mit den Lippen, denn Selbstpfeifen konnte er noch nicht, und die Bahnpfeife, welche er geschenkt erhalten hatte, war zu dem Pfiff ungeeignet, sondern mit Kopfstimme, wobei er den Wangen- und den Schließmuskel des Auges kontrahierte. So wurden ihm seine Sinne umgekehrt zu Toren, wodurch die Innenwelt in die Außenwelt heraustrat.

Von allen Dingen hat das Kind andere Anschauungen als der Erwachsene. Ein sechsjähriges Kind antwortete auf die Frage: „Wozu ist die Thür da?“ Zum Zumachen. Das Fenster? Zum 'naußgucken. Schuhe und Strümpfe sind zum Aus- und Anziehen und der Stuhl ist zum Draufstehen da. Die Kleinen leben in einer ganz anderen Welt wie wir Großen. Vom ursächlichen Zusammenhange der Dinge haben sie kein Bewußtsein. Selbst sechsjährige Kinder sind hierin noch sehr naiv. Nur das hat für sie Interesse, was sie ihrer Innenwelt anpassen können. An der Tatsache möchte der Pädagog zuerst anknüpfen und dem sechsjährigen Kinde Stoffe und Gegenstände nahe bringen, welche zu dessen Trieben und Neigungen und zu dessen beschränkter Gefühlswelt in vielseitiger Beziehung stehen. Je reicher Beziehungen zwischen dem Kinde und den Sachen hergestellt werden können, dessen lebhafter und anhaltender äußert sich das kindliche Interesse.

Kleine Kinder lieben lebhaftes Gesicht- und Gehörsreize, vor allen Dingen bewegte Gegenstände. Ihre Lust an bewegten Dingen ist so groß, daß noch das Schulkind mehr auf das merkt, was der Lehrer tut, und weniger auf das, was er sagt. Noch in vorgeschrittenem Alter werden die Kinder besonders aufmerksam, wenn der Lehrer Experimente anstellt, Bilder aufhängt, ausgestopfte Tiere herzuträgt, an die Wandtafel zeichnet und dergleichen mehr. Daraus leiten wir die Forderung ab: Unterrichte anschaulich, zeige viel Bilder, experimentiere so viel es geht, und zeichne tüchtig an die Wandtafel!

Gewiß sind nun die Lehrstoffe den Kindern mehr oder weniger interessant. Die einen erfreuen sich einer natürlichen und ursprünglichen

Wertschätzung, die anderen nicht. Es wird aber eine Erscheinung dem Kinde von dem Augenblicke an interessant, von dem an sie mit seinem inneren Empfinden in Beziehung tritt. Darum wirkt der Unterricht erfolgreich, der in erster Linie Gegenstände wählt, die in irgendeiner Weise unmittelbar mit den kindlichen Neigungen und Gefühlen in Verbindung stehen oder für die eine solche Beziehung vom Lehrer schnell hergestellt werden kann: Ein Lehrer muß erfinderisch sein und die geistigen Bedürfnisse des Kindes begreifen, sonst ist sein Unterricht langweilig und qualvoll und aller Erfolg nur schematisch und ohne Wert für den Zögling.

Im zweiten und dritten Jahre erwacht in den Kindern der **Nachahmungstrieb** und weckt das Interesse für die Handlungen und Beschäftigungen der beobachteten Personen. Auch wenn die Personen nicht in der Nähe sind, sieht man das Kind oft weiter nichts treiben, als mit den verschiedensten Gegenständen in blühendster Phantasie die Tätigkeit des Vaters, der Mutter, des Nachbarn und der Nachbarin nachahmen.

Der einmal erwachte Trieb verliert sich nicht wieder im Menschen; darum muß er in der Erziehung ausgenutzt werden. Er sollte die Brücke bilden, um die häusliche Beschäftigung des Kindes in die Schularbeit hinüberzuleiten. Mit der Bildung und Erziehung der Hände zur Arbeit müßte die Schule ihren Unterricht beginnen. Muß man nicht den Kopf schütteln, wenn man heutzutage sieht, wie die Kleinen gedrückt werden, nicht um ihre Hände zu gebrauchen, wozu sie da sind, sondern ihre Händchen auf der Tafel zu falten und beinahe stundenlang auf demselben Plaze ruhig in „strammer“ Haltung wie die Stigögen zu sitzen! Mit welchem köstlichen, naiven Erzählungstalent treten nicht die Kleinen zum ersten Male vor den Lehrer in das Klassenzimmer! Und wie rasch verlieren sie die edle Gabe, ihr Eigenstes dem Lehrer in ihrer sinnlichen und kindertümlichen Auffassung zu geben. Eingeschüchtert durch das ewig tadelnde und warnende und „bessernde“ Wort des Lehrers haben sie den Mut verloren. Ihre natürliche Sprechkraft ist geknebelt, aber nicht entseßelt worden, würde Pestalozzi sagen. Unsere Kinder, die es erst nicht erwarten konnten, in die Schule zu kommen, können es nach ein paar Monaten schon nicht mehr erwarten, wieder herauszukommen. Ein anderes Wesen tritt in das Schulzimmer, ein Wesen ohne natürliche Frische und Empfänglichkeit, aber mit konventionell gedrücktem äußerem Interesse an einer weltfremden, vom Leben isolierten Schularbeit. Es besteht heute eine tiefe Kluft zwischen Haus und Schule. Die Eltern reden nicht von Schulpflicht, sondern von Schulzwang, und das Kind spricht: „Ich muß in die Schule.“ Es wird auch keine innige Beziehung zwischen Elternhaus und Schulzimmer dadurch hergestellt, daß man auf jedem Korridore liest: „Während der Unterrichtsstunden sind die Herren Lehrer nicht zu sprechen;“ so daß nur selten einmal eine Mutter sich im Schulhause verliert, um einmal mit dem Lehrer ihrer Kinder zu reden. So ist dem Leben der Zugang zur Schule vergeschlossen. Der

Öffentlichkeit ist der Zutritt zur öffentlichen Schule versagt. Wollen wir nun wirklich ferner unsere Schulen zu Kasernen, unsere Schulhöfe zu Kasernenhöfen werden lassen? Nein, Kasernenerziehung hindert die Entfaltung einer freien selbsttätigen und selbständigen Menschenseele. Darum müssen wir Mittel und Wege finden, um die Schule dem Leben zu öffnen, um Schule und Elternhaus, Schule und Werkstatt miteinander zu verbinden.

Das, was der Mensch später einmal wird, wird er vor allem durch seine körperliche Tätigkeit; sie bildet seinen Geist. Vorstellungen ohne jedwede Beziehung zu einer Tätigkeit werden dem Kinde Ballast, den es bald wegwirft. Wieviel ein Kind davon wegwirft, kann man einmal erfahren, wenn man in der Fortbildungsschule nachforscht, was vom Schulwissen noch sitzen geblieben ist. Schade um die goldene Zeit, die man an solchen toten Wissenstümern verschwendet hat und zurzeit vergeuden muß. Das Kind bringt in die Schule einen entwicklungsreifen Trieb nach Bewegung und ein Interesse an Tätigkeit mit. Diesen Trieb muß die Schule organisieren, daß Regel und Ordnung in das Triebleben der kleinen Geschöpfe kommt. Von einer Geschicklichkeit und Schwierigkeit ist zur andern planmäßig fortzuschreiten. Im Flechten und Ausschneiden, Modellieren, Schnitzen, Hobeln, Sägen, Hämmern und Feilen, im Graben und Pflanzen, im Kochen, Nähen und in vielem anderen sind zahlreiche Geschicklichkeiten eingeschlossen, die das Kind je nach Alter und Geschlecht, Anlage und Neigung in verschiedenem Grade offenbaren wird. Gleich vom ersten Schuljahre an sollte die Handfertigkeit und Handarbeit im Unterrichte gepflegt und getrieben werden. Es ist ganz verkehrt, diese Tätigkeit als etwas Nebensächliches in gewisse Nachmittagsstunden der schulfreien Zeit zu verlegen und dadurch vom ganzen Schulunterrichte zu isolieren, als wenn die Bildung der Hand nicht auch dazu gehörte und allen geistigen Unterricht erst interessant machte. Fragen nach dem täglichen Unterhalt, nach Kleidung, Obdach und Besitz können dabei gestellt werden. Erst dadurch gelangt das Kind zur Übung seiner Sinneswerkzeuge, wozu auch die Hand gehört. Für die größte Zahl aller Menschen ist nichts notwendiger als die Bildung der Hand. Mit der Hand allein erwerben sich die meisten ihren Unterhalt. Und wie wird dieses wichtige Organ jetzt in unsern öffentlichen Erziehungsanstalten vernachlässigt. „Das Kennzeichen unserer heutigen Volksschulernerziehung sind die gefalteten Hände,“ sagte Lehrer Bönitz aus Leipzig in seinem Vortrage über körperliche Zuchtigung auf der Delegiertenversammlung der sächsischen Lehrer in Dresden im September 1907. Leider ist das „Neget die Hände!“ in unseren Schulstunden zu allererst verpönt. Ein anderer Unterricht muß hier an die Stelle des alten Bildungsideals treten. Durch Tätigkeit muß das Kind Auge und Hand üben lernen; nur im Schaffen entwickelt sich ein echtes Gefühl und der rechte Wille zum Handeln. Die Erziehung zur Selbständigkeit und Selbsttätigkeit beansprucht eben Tätigkeit, nicht Stilleitzen und Händefalten, sondern sich rühren, wirken

und schaffen. „Das Kind verlangt eine viel größere Menge von körperlicher Tätigkeit, als ihm das gewöhnliche Programm der Durchschnittsschulen gewährt.“ Das schreibt John Dewey-Chicago in Hinsicht auf die amerikanischen Schulen; was würde er erst von unseren sagen?

Nicht weniger wie der Handfertigungsunterricht ist ein methodisch erteilter Turnunterricht geeignet, das Interesse der Kinder vom ersten Augenblicke an zu gewinnen, zu erregen, zu erhalten und zu bilden. Beide Unterrichtszweige stärken den Willen der Kinder, so daß sie sich beherrschen lernen. Unruhe und Zerstreuung sind den Kleinen natürlich und angeboren; sie werden eben von äußeren Reizen übermäßig beherrscht. Ihnen das durch Schläge abgewöhnen zu wollen, ist ein ganz grausames Verfahren. Nur ein intensives Interesse an einer geregelten Arbeit, wobei die Hand mit tätig ist, kann die unreifen aber bildungsfähigen Geschöpfe solchen Zuständen entreißen. So lernen sie auch in der Turnstunde die äußeren Reize bemeistern, die Gesichtszüge beherrschen, die Begierden zügeln und in jeder Weise sich sicher und zweckmäßig bewegen.

Zu welchen Gegenständen die Schüler am ersten ein natürliches Interesse mitbringen, das erfährt man am besten von ihnen selbst. Darüber gibt M. Lohsien Auskunft, der nach dem amerikanischen Fragebogenystem die „Kinderideale“ von 500 Volksschülern erforscht hat. (Zeitschrift für pädagogische Psychologie. V. Jahrg., S. 323). Über den Lieblingsgegenstand in der Schule befragt, gaben die Knaben Turnen und Zeichnen, die Mädchen Handarbeiten an. Damit stimmen die Antworten überein, welche der Breslauer Psychologe William Stern erhielt. 28 % der Knaben entschieden sich für Turnen, 23 % für Zeichnen, und 32 % der Mädchen zeigten für Handarbeiten das weitgehendste Interesse. Die anderen Interessen waren zerplittert. Beachtenswert und beschämend für den derzeitigen Betrieb des Deutschunterrichts war die Tatsache, daß sich 26 % der Knaben und 31 % der Mädchen so entschieden, daß Lesen und Sprachlehre ihnen am wenigsten lieb seien. Auch in der Fortbildungsschule lehrt die Erfahrung, daß sich die Schüler bei freier Wahl der Fächer in der Regel am Zeichenunterrichte, aber nur in verschwindend wenig Fällen am Deutschunterrichte beteiligen. Und wenn es einen Turn- und Handfertigungsunterricht darin gäbe, so würden sie diese Unterrichtszweige wahrscheinlich auch allen anderen vorziehen.

Unsere Kinder wollen leben und nicht 4 bis 5 Stunden lang hintereinander mit kurzen Unterbrechungen auf demselben Platze und mit geschlossenen Händen starr wie die Bildsäulen sitzen. Dazu hat nicht einmal ein Erwachsener ein Bedürfnis, am allerwenigsten ein Kind. Das ist kein Leben, sondern ein Sterben: denn Interesse, Aufmerksamkeit und Aufnahmefähigkeit, Lust und Willenskraft sterben bei der Methode langsam, aber sicher ab. Darum laßt uns zuvörderst den natürlichen Anlagen, Bedürfnissen und Interessen unserer Kinder volle Anerkennung zollen und den erforderlichen Spielraum gewähren. Mit einer solchen Erziehung werden wohl

die Eltern einverstanden sein, und die Schule sollte es auch; denn diese Methode erhebt die Kinder erst zu dem, was sie schon lange sein könnten, nämlich zu lebendigen Bindegliedern zwischen Schule und Haus. Das Leben der Kinder ist von Natur und Gesellschaft durchtränkt. „Wenn Natur und Gesellschaft im Schulzimmer vereint leben können, wenn die Formeln und das handwerksmäßige Lernen dem Wissen untergeordnet werden, welches wir durch Forschen und Versuche erwerben, dann wird sich innerhalb der Schule die Gelegenheit zu einer Verschmelzung beider bieten.“ So der Amerikaner Dewey.

Dewey versucht, die öffentliche Schulerziehung der Familienerziehung anzupassen. Das künstliche Stufenleistersystem der Klassenschulen will er dadurch günstig unterbrechen, daß er die Kinder zuzeiten einmal untereinander mischt. Die Kinder dürfen sich dann frei bewegen, mit älteren oder jüngeren und mit verschiedenen Lehrern beliebig verkehren. Auch die Eltern werden eingeladen, wöchentlich eine halbe Stunde an der Tätigkeit der jüngeren Gruppen bei den Handarbeiten teilzunehmen, desgleichen die zahlreichen allgemeinen Feiern und Veranstaltungen, wobei die Kinder singen, zu besuchen. Dadurch soll der Eindruck der Isoliertheit, des Abgesondertseins vermischt werden. Dem Amerikaner ist die beste Form des Familienlebens und nicht eine starr klassifizierte Schule das Endziel aller Organisation. Nicht Massenunterricht, sondern Gruppenunterricht. Dahin können wir in Deutschland erst einmal kommen, wenn wir für die geistige und körperliche Ausbildung unserer Jugend soviel ausgeben, wie jetzt der Staat für Heer und Marine aufbringt. Wir werden einmal dahin kommen müssen, nachdem es uns das Ausland vorgemacht hat. Unsere wissenschaftlich denkende Zeit und unsere technisch hochentwickelte Kultur verlangt ein anderes Bildungssystem und eine andere Schulorganisation als wie wir sie von unsern Vätern ererbt haben. Heute walten andere Interessen wie vor 50, 100 und mehr Jahren. Den veränderten Interessen der Kulturvölker muß endlich auch einmal die deutsche Volksschule Rechnung tragen, sie muß mit dem Leben draußen außerhalb der vier Schulmauern in enge Fühlung treten und muß verstehen lernen, was der zukünftige Mensch im Kampf ums Dasein braucht. Die Kinder wachsen heute in einem ganz anderen Milieu und in einer Umgebung auf, deren Eindrücke von denjenigen vor fünfzig Jahren himmelweit verschieden sind. Die menschlichen Bedürfnisse, Wohnungen, Arbeitsstätten und Arbeitsweisen, Verkehrswege und Verkehrsmittel haben sich in einem halben Jahrhundert außerordentlich verändert, aber unsere Volksschulen, von den Gymnasien ganz zu schweigen, sind beinahe dieselben geblieben. Nur quantitative Veränderungen unterliegen sie, z. B. wenn aus einer vier- oder sechsklassigen und daraus eine achtklassige Schule gebildet wird. Die paar qualitativen Anhängsel, wie Handfertigungs- und Kochunterricht, Jugendspiele usw. sind vom Ganzen so isoliert, daß sie gar nicht zur öffentlichen Erziehung zu gehören scheinen. Manche Stadt bietet dem Staate oft unaufgefordert einen Bauplatz an, so groß wie er ihn haben will, um eine Kaserne darauf zu bauen, aber sie lehnt es ab, einen Platz

anzuweisen, worauf sich ihre eigene Jugend an schulfreien Nachmittagen gehörig austummeln könnte. So wächst die Schule quantitativ nach Klassen, während sich das Leben außer ihr qualitativ von Jahr zu Jahr ändert. Das Kind von heute muß leider ein anderer Mensch werden, wenn es in die Schule kommt, und es muß wieder ein ganz anderer Mensch werden, wenn es aus der Schule herauskommt. Viele sind deswegen froh, daß sie die Schule hinter sich haben und erinnern sich nur mit Widerwillen der fatalen Schulbank. Sie beachten den Lehrer gar nicht mehr, zu dem sie jahrelang in die Schule gegangen sind, auch wenn er kein berühmter Reichsfechtmeister gewesen ist. Dieser Zustand ist vor allen Dingen zu ändern. Jeder erinnert sich gern seiner Jugend, warum soll nicht auch jeder gern seiner Schuljahre gedenken! Darum sorget dafür, daß die Kinder nicht bloß mit Interesse aus der Schule kommen, sondern daß sie auch mit Interesse in die Schule kommen und hauptsächlich mit Interesse in die Schule gehen. Was nicht allein Kinder, Eltern, Ärzte und sogar Erwachsene die gar keine Kinder in die Schule schicken, abstoßt, das ist die Verbeibaltung der körperlichen Züchtigung. Bedauerlicherweise hat sich diese durch die harte Zucht des Mittelalters veranlaßt und durch die weniger kostspielige Massenerziehung geförderte Form der Disziplin bis in unsere Tage erhalten, und leider ist nicht zuerst von seiten des Lehrers, sondern von seiten der Gesetzgebung durch Schaffung eines Hauptpflichtschutzgesetzes diese Art Disziplin als bedenklich erklärt worden. Je weniger wir Lehrer dieselbe meiden, desto länger wird ein Odium auf unserem Stande und der Volksschule lasten. Welche organisatorische Maßnahmen getroffen werden müßten, um die körperliche Abstrafung aus dem Rahmen der allgemeinen öffentlichen Schulerziehung verschwinden zu lassen, kann in Hinsicht auf unser Thema hier nicht näher erörtert werden; aber wenn der Lehrerstand selbst sich vornehmen wollte, in Zukunft nicht mehr zu schlagen, würde er gewiß in den Augen des Publikums an Ansehen nur gewinnen. Vielleicht würden alle, die aus der Schule gingen, künftighin mit Liebe und Achtung der ehemaligen Erziehungsstätte gedenken, wohl auch ein kräftig Wörtlein später für sie einlegen oder gar einmal in die Tasche greifen, um die Entwicklung, Vertiefung und Ausbreitung der Jugendbildung ernstlich zu fördern. Es wird in der Zukunftsschule segensreicher, d. h. mit mehr Lust und Interesse, mit mehr praktischem Nutzen und größerem Gewinn für das Leben gearbeitet werden, wie heute. Kleine abschreckende, sondern interessante Arbeit wird geleistet werden, welche die unreifen kindlichen Kräfte, die ziellosen Triebe und erwachenden Fähigkeiten zur vollen Entwicklung bringt. In einem so wenig weltfremden Unterrichte wird sich ein Charakter bilden, wie ihn die ewig fortjuchrende Menschheit braucht. Und mit einer solchen Schule ist schon der Anfang gemacht worden, aber nicht in Deutschland, sondern in Amerika von Dewey. Mit Beginn unseres Jahrhunderts hat er eine Schule nach obengenannten Grundsätzen eingerichtet, und der Versuch ist geglückt. Die Schülerzahl hat in drei Jahren mehr als das Sechsfache zugenommen, und die Einnahmen haben sich verdoppelt. „Die

tägliche Tüchtigkeit der Schule zeigt, daß die Kinder in ihr so leben können, wie außerhalb derselben, und doch täglich zunehmen an Weisheit, Güte und an dem Geiste des Gehorsams; und daß der Unterricht selbst bei den kleinen Kindern sich des wesentlichen Inhaltes der Wahrheit bemächtigen kann, die den Geist nährt, und daß trotzdem die Formen des Wissens beachtet und gepflegt werden können, daß die Entwicklung eine natürliche und gründliche und zugleich doch eine freudige sein kann.“

Das kindliche Interesse an der Betätigung seiner Hände ist ein Ausfluß des allgemeinen **Bewegungstriebes**, der sich im Kindesalter durch das **Spiel** äußert. Ostermann streift den wichtigen Trieb auf Seite 136 f. seines Buches. Hier wollen wir E. B. Bryan hören: „Die Stufen in ihrem Werden und ihrer pädagogischen Bedeutung.“ (Ped. Sem. VIII². S. 231 ff.)

In der zweiten Stufe der Kindheit vom zweiten bis siebenten Jahre verfeinert sich der motorische Apparat, die Sinne entwickeln sich, aus dem Säugling und Greifling wird ein Sprechling. Außer der Sprache legt eine eminente Fähigkeit für Suggestion und Nachahmung die Grundlage zum Seelenleben. „Es ist die Blütezeit des Spieltriebes.“ Mit ihm hat sich die Erziehung zuerst zu beschäftigen. Aber vorsichtig muß der Lehrer eingreifen und darf nicht zuviel organisieren wollen, weil die kindlichen Bewegungen auf dieser Stufe noch recht wenig koordiniert verlaufen. Bei der Bildung der Hand durch Handfertigkeiten und Zeichnen können nur grobe Formen vorherrschen. Die Sprache sollte nur durch Vormachen gebildet und alles Moralisieren unterlassen werden. Das Gute lernt das Kind am Vorbild seiner Umgebung, an eignen Erlebnissen und aus Sagen, Mythen und Erzählungen.

Wie Bryan dehnt auch L. Gulick die erste Spielstufe (zweite Stufe der Kindheit) bis zum siebenten Jahre aus in seiner Arbeit: „Die psychologische, pädagogische und religiöse Seite der Gruppenspiele.“ (Ped. Sem. VI, S. 135 ff.) Weil Gesellschaftsspiele mit Programm und Abschluß dieser Stufe fehlen, nennt er dieselbe individualistisch. Eine nahe Beziehung der ersten Kinderspiele mit denen der Tiere will er in ihrem instinktiven, nicht unterschiedlichen Charakter sehen. Es werden durch sie Bewegungen eingeübt, die später reflektorisch werden.

Auf der dritten Kindheitsstufe folgt eine funktionelle Vervollkommenung des Gehirns, die Kinder nehmen an Länge, weniger an Gewicht zu, die zweite Zahnung regt sie stark auf und schwächt ihre Willenskraft, die Muskeln entwickeln ihre Festigkeit und Straffheit. Das geschieht zwischen acht und zehn Jahren, und es ist verständlich, daß sich mit solchen eingreifenden Veränderungen eine ausgedehnte Erschlaffung verbindet. Darum wehrt sich jetzt das Kind gegen übermäßige Anforderungen sehr oft durch Simulation. Ferner ist aus der Tatsache, daß nur die vor dieser Zeit erblindeten und taubgewordenen Menschen keine visuellen und akustischen Träume mehr haben, der Schluß zu ziehen.

daß sich in der dritten Periode das Vorstellungs- und Erinnerungsleben in seinen Grundformen entwickelt.

Darauf tritt das Kind in eine Periode der Gesundheit ein. Vom 9. bis 13. Jahre erwachen die komplexen geistigen Funktionen, intellektuelle Automatismen bilden sich aus, und die Gefühlsgrundlage vervollkommnet sich. Besonders steigert sich das Gefühl der Verantwortlichkeit, welches durch die Zeichen der Teilnahme und die Kundgebung eines Lobes von seiten der Erwachsenen und Spielgefährten befriedigt wird.

Wenn einzelne Kinder im Alter von 11 bis 14 Jahren gern aus der Schule und sogar von den Eltern fortlaufen, so findet das seine Erklärung in dem intensiven Erwachen des **Selbstgefühls**, welches einen empfindlichen Gegensatz gegen die Umgebung bildet. Außerdem tritt im erwähnten Alter bei beiden Geschlechtern eine schwer bezwingliche Neigung an leidenschaftlichem und wild bewegtem Spiel auf. Ein starker **Trieb nach Freiheit** entwickelt sich und verschafft sich oft dadurch Geltung, daß er den Zwang und die elterliche Aufsicht flieht und anderswo freie Entfaltung sucht. Das aufwuchernde Interesse an ungebundenem Leben wird am besten durch geeignete, von Lehrern oder anderen erwachsenen Personen geleitete Spiele auf einem großen, weiten Spielplatze befriedigt. Sind hier die Glieder müde geturnt und die jugendlichen Körper durch Übung und Bewegung ermattet, so werden Knaben und Mädchen gern wieder ins Elternhaus zurückkehren, um sich auszuruhen, wieder zu erholen und zu stärken, und nicht daran denken von zu Hause fortzulaufen. Wird dagegen die Entwicklung der Interessen und triebhaften Neigungen achtlos übersehen, die kindliche Phantasie vielleicht gar noch durch ungeregeltes und unbeaufsichtigtes Lesen von Schauerromanen und Indianergeschichten unnatürlich erhitzt und durch innigen Verkehr mit bedenklichen Spielgefährten auf Abwege geleitet, so kommt es manchmal zu einer Katastrophe, welche das Elternhaus in tiefe Betrübnis versetzt und sogar die Schule beunruhigt. Es ist zu beklagen, daß man heutzutage leicht geneigt ist, für das Weglaufen der Kinder aus dem Elternhause und für die jetzt erschreckend häufigen Kinderselbstmorde in erster Linie der Schule die Schuld in die Schuhe zu schieben, ohne zu beachten, daß die Gründe und Ursachen dafür zuerst in der Entwicklung des kindlichen Triblebens und seiner unreifen Interessen zu suchen sind und darin, daß die elterliche Aufsicht dieser Entwicklung nicht Rechnung getragen und sie in das richtige Gleis gelenkt hat. Ist das Kind einmal auf einer hohen Stufe der Entfaltung seiner Kräfte angelangt, so kann von ihm viel gefordert werden: mittelbare Aufmerksamkeit zur Stärkung des Willens, Verfeinerung und Spezialisierung in den Handfertigkeiten usw., aber alles möglichst in Anpassung an die Neigungen des einzelnen Individuums.

Es ist nicht uninteressant, die Gulicksche Auffassung mit der Bryanschen zu vergleichen. Die eben beschriebene Altersstufe nach Bryan deckt sich nämlich mit der zweiten Spielstufe Gulicks, die er bis zum zwölften Lebensjahre ausdehnt. Beide heben die Entwicklung des Selbstgefühls

in dieser Periode hervor. Die Spiele werden vom Wettbewerbe beherrscht. Eine Erklärung für die stark sich entfaltenden Triebe suchen sie in der hohen Komplikation der qualitativ sich mächtig entwickelnden Muskelfasern. Bryan vergleicht auch seine Ergebnisse mit der bisher üblichen Erziehungsweise und meint, daß man vor dem achten Lebensjahre von dem Kinde zuviel und danach viel zu wenig verlange.

Gulick nimmt noch eine dritte Spielstufe mit höher organisierten Zusammenspielen an, wie Fußballspiel u. dergl. Es bilden sich Spielgruppen und Verbände, und der Trieb wird ein sozialer. Verehrung und Nachahmung heldenhafter Personen leitet oft das Gefühl und den Willen in diesem Lebensalter. Wenn sich die Schule der Entwicklung naturgemäß anpaßt, so lassen sich die Kinder dieser Stufe zu genossenschaftlicher Arbeit erziehen, wobei der einzelne seine Leistungen der Gruppe unterordnen muß, und das macht er gern und willig, weil er die anerkannte Überlegenheit anderer für besondere Leistungen ohne weiteres zugeben muß. Man beobachtet nur eine Spielgruppe; einer ist immer der Hauptanführer, dem die andern blindlings folgen. Nach dem zwölften Lebensjahre kann vom Körper manches gefordert werden. Das Kind ist jetzt am ersten fähig, körperliche Schmerzen und Unannehmlichkeiten aller Art standhaft zu ertragen und seinen Körper abzuhärten, sich sogar für andere aufzuopfern.

Wir kommen jetzt zu einem allgemein bekannten Interesse, nämlich zu der Neigung großer und kleiner Kinder, alles mögliche zu sammeln. Die Hosentaschen sind gemeinhin die Schatzkammern für die sonderbarsten Dinge, was uns Otto Ernst bei seinem kleinen Erasmus so hübsch beschrieben hat. Wir lesen darüber C. Burk über den „Sammelinstinkt“ und folgen seinen Ergebnissen. Der Trieb steigt vom sechsten bis zum zehnten Jahre. Bis zum achten Jahre gibt er sich als bloßes **Sammelinteresse** kund. Es wird alles gesammelt aus bloßer Freude am Besitz. Zwischen acht und elf Jahren jedoch herrscht ein gegenständliches Interesse vor und es drückt sich in dem, was das Kind sammelt, seine Eigenart und Vorliebe aus. Teils werden Gegenstände wegen ihrer merkwürdigen Form, teils wegen einer besonders beliebten Farbe, teils Dinge, weil sie selten sind, gesammelt. Der Trieb entfaltet sich meist im Spiel und wird, wie gesagt, im achten Jahre originell. Einzelne Dinge haben für den Sammler einen hohen Wert. Bilder sammeln alle Kinder bis zum zehnten Jahre; aber vom zwölften Lebensjahre an werden einzelne Bilder je nach Geschmack bevorzugt.

Zu das achte Lebensjahr verlegt Burk den Anfang des **literarischen und historischen Interesses**. Nach dem 12. Jahre — hier begegnen sich seine Beobachtungen mit denen von Bryan und Gulick — konstatiert er ein **gesellschaftliches Interesse**, welches das Naturinteresse in den Hintergrund treten läßt. Freundschaften werden geschlossen, und eine sentimentale Sammelsucht begleitet die neuen Vorgänge, wie das Aufheben von Festerinnerungen und Visitenkarten beweist. Der Austausch von Gegenständen, das Raupeln, wird am meisten in dieser Zeit betrieben; Marken, Bildchen usw. werden zu dem Zwecke gesammelt.

Auch literarische und ästhetische Interessen drängen sich in den Vordergrund. Ein Vergleich der Sammelsucht mit dem Verständnis, das man für die gesammelten Gegenstände annehmen darf, führt zu dem Schlusse, daß das Sammeln dem Verstehen vorausgeht. Deswegen ermuntert der Verfasser zum Sammeln von literarischen und ästhetischen Gegenständen vom 12. Jahre an, um dadurch den Unterricht in den Künsten vorzubereiten.

Nach der verschiedenen Art des Erwerbs teilt Burk den Sammelinstinkt folgendermaßen ein. Es wechseln im Laufe der Entwicklung miteinander ab die geschenkten, die gefundenen, die gekauften und die erhandelten Sachen. Das Handeln geht bei den Mädchen dem Kaufen voran. Der Erwerb durch Kauf bedeutet das größte Opfer. Darum folgt es in der Reihe erst zuletzt, wenn sich die Kinder durch kleine Handreichungen und Dienste für Erwachsene ein paar Pfennige verdienen.

Der vierte Teil der Kinder ist sich bewußt, daß er aus Nachahmung sammelt, der fünfte Teil tut es im Wettbewerbe mit anderen. Jeder will soviel oder noch mehr als der andere besitzen.

Sehr spät erst entwickelt sich ein eigentliches **wissenschaftliches Interesse**. Zieht man aus allem die Summe, so ergibt sich, daß das Sammeln unserer Kinder ein Trieb ist, der von der Erziehung praktisch und geschickt ausgenutzt werden muß, um wertvolle Interessen und Handlungen damit zu fördern. Das geschieht einfach dadurch, daß man das Kind von seinem oft recht selbstsüchtig erworbenen und festgehaltenen Besitz möglichst recht viel selbst herstellen läßt.

Daß der Besitz des Kindes, sein Spielzeug usw., einen erzieherischen Einfluß ausübt, betonen Kline und France in ihrer Arbeit: „Psychologie des Eigentumsinnes“ (Ped. Sem. VI, S. 421 ff.). Bis zum neunten Jahre, oft noch länger, schätzen Kinder den Unterschied zwischen Mein und Dein gering. Solche kleine Sünder, die dem Nachbar einmal etwas wegstibigt haben, gleich als Diebe anzureden und abzustrafen, ist nicht richtig. Da muß man die Kindesnatur verstehen. Was eigentlich Diebstahl ist, kann das Kind erst von dem Zeitpunkt an begreifen, wo es das eigene Besitzgefühl auf den fremden Besitzer übertragen lernt. Das geschieht, ohne eine genaue Grenze ziehen zu wollen, vom neunten Jahre an. Erzieherisch wirkt das Eigentum insofern, als die Sorgfalt, mit der neuer Besitz festgehalten und verwertet wird, allmählich auch auf fremde, meist gleichartige Gegenstände übergeht. Deshalb, so urteilen Kline und France, müßte man den Kindern Schulbücher nicht borgen, sondern schenken.

Die gesellschaftlichen oder sozialen Interessen sollen sich nach F. W. Vonser: „Schulkameraden; eine Studie über die Jugendfreundschaft“ (Ped. Sem. IX, S. 221) je nach dem Geschlecht verschieden entfalten. Sie entwickeln sich bei den Mädchen früher als bei den Knaben, bei jenen vom sechsten, bei diesen vom zehnten (nach oben erwähnten Forschern vom zwölften) Jahre an. Sie gehen zumeist aus Einflüssen der Umgebung, weniger, wie man eigentlich ver-

muten sollte, aus verwandten Charaktereigentümlichkeiten hervor. Die verschiedensten Seelen können eine Freundschaft miteinander eingehen, die über die Schulzeit hinaus dauert. Eine solche innige Verbindung kann schon durch den äußerlichen Grund herbeigeführt werden, daß die Kinder in der Schule nebeneinander sitzen. Werden sie zufällig durch eine andere Sitzordnung wieder voneinander getrennt, so kann sie das Verfahren bis zu Tränen reizen. Durch den Zusammenschluß zweier Seelen wird der Altruismus und die Entfaltung anderer sozialer Eigenschaften kräftig gefördert. Das gegenseitige Vertrauen übt einen tiefen Einfluß auf das ganze Leben und auf die Reise des Charakters aus.

Auf der Grundlage der bis jetzt genannten angeborenen, im Menschen nach und nach erwachenden Triebe, Neigungen und Interessen entstehen die höheren, die komplexen geistigen Vorgänge. Sie werden vor allem im Jünglingsalter entwickelt. Hierfür liefert Croswell einige Beobachtungen; doch fehlt es heute noch an eingehenden Untersuchungen und fruchtbaren Ergebnissen. Die letzte größere, hierher gehörige Arbeit ist die vor einigen Jahren schon veröffentlichte bekannte Ziehen'sche Untersuchung über die Ideenassoziation des Kindes. Seit der Zeit fehlen größere und ausführliche Arbeiten über die komplexen psychischen Vorgänge im Kindes- und Jugendalter.

Zum Schluß sei noch auf den großen Umsturz der Interessen hingewiesen, sobald im Menschen die Geschlechtsreife eintritt. Das Kind wird ein anderer Mensch, der seine Umgebung mit anderen Augen ansieht. Bisher unbekannte Organempfindungen schaffen neue Strebungen und Handlungen. Neue Ziele und Zwecke gehen aus der veränderten Natur hervor. Schon bei Beginn der zweiten Wachstumsperiode machen sich Einflüsse geltend, welche den Willen in andere Richtungen leiten. Erst nach vollendeter Reife tritt eine Klärung der Motive ein. Mit zunehmender Selbstzucht und zunehmendem Alter werden die neu eingetretenen sinnlichen Reize überwunden und besiegt. Der Mensch wächst mit seinen höheren Zielen. Die Eindrücke der Außenwelt, die ehemals die Begierden des Kindes anstachelten, werden vom gereiften Menschen beherrscht. Von einer höheren Warte aus überblickt er die Erscheinungen der ihn umgebenden Welt.

Wenn wir jetzt zum Schluß eilen, so verhehlen wir uns nicht, daß es nur Bruchstücke sind, die wir hier zusammengetragen haben. Es fehlt fast gänzlich eine Untersuchung der zusammengefügten geistigen Vorgänge im vorgeschrittenen Kindesalter, auch die Beobachtung der Erscheinungen während des Überganges von der Kindheitsstufe zum Jünglingsalter steht der psychologischen Forschung noch bevor. Trotzdem treten einige Forderungen für die Kindererziehung klar zutage. Es sind deren drei:

Voraussetzung aller Erziehung ist, daß der Erzieher die kindlichen Entwicklungsstufen kennt, und daß er genau weiß, welchen Erscheinungen und Einflüssen ein Kind in einem gewissen Alter im allgemeinen unterliegt.

Daran schließt sich eine positive und eine negative Forderung. Die positive lautet:

Alle erziehlichen Maßnahmen müssen sich der kindlichen Entwicklungsstufe ganz und gar anpassen; denn nur die Einwirkungen können naturgemäß erfolgreich sein, für die im Kinde Anlagen, Neigungen und Interessen vorhanden sind.

Die andere Forderung ist folgende:

Es sind alle Einflüsse vom Kinde fern zu halten, für die im allgemeinen keine Anlagen in ihm nachweisbar sind und welche seinen Altersinteressen zuwiderlaufen oder die freie Entfaltung seiner Kräfte hemmen.

Ernst Häckel und die Schule.

Von Karl Bergiebel, Leipzig-Schönefeld.

Die Jugend auf die großen Fragen von Religion und Sitte, Wissenschaft und Kunst vorzubereiten, deren Beantwortung die gegenwärtige Zeit bewegt und deren Lösung vielleicht erst den folgenden Jahrhunderten vergönnt ist, das ist das Ziel der heutigen Erziehung. Als die Hauptstätte solcher Belehrung wird aber nicht das Elternhaus, denn dort werden solche Gedanken meist nur beiläufig vor der Kinderschar gestreift, sondern die Schule gewählt, als der Ort, an dem eine Sache gründlich, faßlich und damit bleibend und wachsend übermittelt wird. Nicht zu verwundern ist's daher, wenn große Männer, wie Kaiser Karl, Dr. Martin Luther und alle bekannten Pädagogen sich an die Schule wenden und ihr Weisungen geben, wie alles für das spätere Leben Erforderliche ausgesucht und zu eigen gemacht werde. Und diese bedeutende Stellung der Schule, der Volksschule wie der höheren Schule erkennend, wandte sich auch der viel bewunderte Naturphilosoph Ernst Häckel zu ihr. Auch ihr verkündet er den Siegesruf, den das Banner des Monismus zur Aufschrift trägt, und ladet sie dadurch zur Nachfolge ein, wenn er spricht: „Der Monismus, zu welchem die neue Entwicklungslehre hinführt, vermeidet die Einseitigkeit des Materialismus wie des Spiritualismus, er verbindet den praktischen Idealismus mit dem theoretischen Realismus, er vereint Naturwissenschaft und Geisteswissenschaft zu einer allumfassenden, einheitlichen Gesamtwissenschaft.“ Diese Worte sind einem Vortrag entnommen, den Ernst Häckel im Jahre 1877 zu München in der 50. Versammlung deutscher Naturforscher und Ärzte gehalten hat. In derselben Rede gibt er etwas später der Schule noch besonders Aufschluß und Antwort, warum die Religion der Väter gestürzt und die neue, die Naturreligion, zur Herrschaft für alle Zeiten und Völker von Jugend auf gebracht werden soll; denn sie ist nicht aus angeblichen Offenbarungen, sondern aus den natürlichen Erkenntnissen der Entwicklungslehre abgeleitet, die uns den hoffnungsvollsten Fernblick auf einen unendlichen Fortschritt ebenso unserer moralischen wie unserer intellektuellen Entwicklung gibt.

„Inwieweit nun die Grundzüge der allgemeinen Entwicklungslehre schon jetzt in den Schulen einzuführen sind, in welcher Reihenfolge ihre wichtigsten Zweige: Kosmogenie (organischer Entwicklungsprozeß der ganzen Welt), Geologie (Erdgeschichte), Phylogenie (Stammesgeschichte der Tiere und Pflanzen), Anthrologenie (Stammesgeschichte des Menschen) in den verschiedenen Klassen zu lehren sind, das zu bestimmen müssen wir,“ sagt Häckel, „den praktischen Pädagogen überlassen. Wir glauben aber, daß eine weitgreifende Reform des Unterrichts in dieser Richtung unausbleiblich ist und vom schönsten Erfolge gekrönt sein wird. Wie unendlich wird z. B. der wichtige Sprachunterricht an Bildungswert gewinnen, wenn er vergleichend und genetisch betrieben wird! Wie wird sich das Interesse an der physischen Geographie steigern, wenn sie genetisch mit der Geologie verknüpft wird! Wie wird die langweilige, tote Systematik der Tier- und Pflanzenarten Licht und Leben gewinnen, wenn dieselben als verschiedene Zweige eines gemeinsamen Stammbaumes erklärt werden! Und welch anderes Verständnis werden wir vor allem von unsern eigenen Organismus erlangen, wenn wir ihn nicht mehr im trüben Zauber- spiegel der Mythologie als das fingierte Ebenbild eines anthropomorphen Schöpfers, sondern im klaren Tageslichte der Phylogenie (Stammes- geschichte) als die höchst entwickelte Form des Tierreichs erkennen; als einen Organismus, welcher im Laufe vieler Jahrmillionen sich allmählich aus der Ahnenreihe der Wirbeltiere hervorgebildet und alle seine Ver- wandten im Kampfe ums Dasein überflügelt hat. Indem die Entwick- lungslehre dergestalt befruchtend und fördernd auf alle Unterrichtszweige ein- wirkt, wird sie zugleich in Lehrern und Schülern das Bewußtsein ihres einheitlichen Zusammenhanges wecken.“

In ähnlicher Weise hat sich Häckel in seinen „Welträtseln“ aus- gesprochen. Ich folge darin den Aufzeichnungen des Prof. Dr. Michelsitsch aus Graz in seinem Buche „Häckelismus und Darwinismus“, wobei ich aber erwähnen muß, daß er sich in blindem Eifer zu unbedachten, ge- häßigen Äußerungen hinreißen läßt. In seinem Buche heißt es: „Be- treffs des Verhältnisses von Staat und Schule sagt Häckel manches Richtige. Ein guter Schulunterricht ist von unschätzbarem Werte; darum soll der Staat mit allen Mitteln für einen solchen Sorge tragen. Die Hauptpunkte des nach Häckel reformierten Schulplanes wären folgende: 1. Bisher stand der Mensch und seine Sprache im Mittelpunkt des Unterrichts; die Naturkunde wurde vernachlässigt. 2. In der neuen Schule muß die Natur der Hauptgegenstand werden. Der Mensch muß sich bewußt werden, daß er nicht außerhalb der Natur steht, sondern in derselben. In Punkt 3 wird betont, daß die klassischen Sprachen be- schränkt, die Kultursprachen (Punkt 4) Englisch, Französisch, Italienisch aber mehr gepflegt würden. Nach Punkt 5 soll der Geschichtsunterricht mehr das innere Geistesleben als die äußere Völkergeschichte berücksichtigen. Daran reihen sich zwei spezifisch häckelisch-darwinische Punkte. 6. Mit Kosmologie muß Entwicklungslehre, mit Geographie Geologie, mit Bio- logie (Erkenntnis der Organismen im weiteren Sinne, Lebenskunde im engeren Sinne, Anthropologie gelehrt werden. 7. Die Grundzüge der

Biologie müssen Gemeingut jedes gebildeten Menschen werden. Der Anthropologie, Zoologie und Botanik sind später Anatomie und Physiologie anzuschließen. 8. Daß jeder Gebildete Physik und Chemie, gegründet auf Mathematik, kennen muß, kann uns nicht wundern. In Punkt 9 wird gefordert, daß jeder Schüler zeichnen lerne und zwar nach der Natur, damit er sehen und verstehen lernt. Dazu soll 10. auch die körperliche Ausbildung wohl gepflegt werden. Das Hauptziel der Schule muß die Ausbildung zum selbständigen Denken und nicht bloß die Vorbereitung für den späteren Beruf bilden.

Dies ist also der Appell Häckels an die Schule, an die Lehrer zugunsten des von ihm hochgehaltenen Monismus auf Grund der von Darwin neu begründeten und von ihm selbst ausgebauten Entwicklungslehre.

Nicht zu verkennen ist, daß Häckel manches Richtige in der Auswahl des Stoffes für die Schule getroffen hat. Doch abgesehen davon, daß die Aufstellung der Natur als des Hauptunterrichtsgegenstandes dem Unterricht ein ganz anderes Ziel als bisher stellt, könnte der nachdenkliche Lehrer noch vor der Vielheit der neuen Unterrichtseinheiten zurückschrecken. Indes das wäre nicht so schlimm; will doch Häckel in der Volksschule von dem meisten bloß die Elemente gelehrt wissen, spricht er doch auch von einer Verteilung auf verschiedene Klassen, und wird doch das tiefere und weitgehendere Erfassen des von ihm geforderten Stoffes nur von Schülern höherer Schulbildung und in einzelnen Fällen nur von Gebildeten verlangt. Übrigens hat doch wohl das meiste von dem, was Häckel erteilt zu wissen wünscht, schon in der Volksschule Berücksichtigung gefunden, nur zu denken an Geologie, Anthropologie, biologischen Betrieb des naturwissenschaftlichen Unterrichts und in seinen einfachen Dingen auch genetischer Sprachunterricht.

Es fragt sich nun aber, ob der Häckelsche Monismus auf solch sicherer Grundlage erbaut ist, daß unsere im Laufe der Jahrhunderte gewonnene religiöse und wissenschaftliche Erkenntnis als töricht und unhaltbar verworfen zu werden verdient. Dann wäre allerdings eine gänzliche Änderung und Erneuerung unseres Unterrichts- und Stoffplanes unabwendbar.

Die durch die Entwicklungslehre gewonnene Erkenntnis treibt Häckel zum Monismus. Dieses Wort umfaßt das Höchste, was seine Gedankengänge gezeitigt haben, und er meint davon, daß sein Inhalt wahrer und herrlicher sei als die Christenreligion.

„Es ist nur Eins, woraus die Welt sich baut,
Und Eins ist Alles, was dein Aug erschaut!
Wenn wir im toten Stoff auch Geist erkennen,
Sind Stoff und Geist auf ewig Eins zu nennen.“

Dieses Wort von Jul. Gamperts stellt er den Ausführungen im 20. Kapitel seiner „Lebenswunder“ voran, und er bekennet damit das Wesen und zugleich den Ursprung und Untergrund seiner Lehre vom Monismus aufs genaueste und unzweideutigste. „Es ist nur Eins, woraus die Welt sich baut;“ das ist der Kardinalsatz seiner Lehre. Und dieses Eine nennt er Substanz; „substare“ sagt uns nicht mehr und nicht

weniger, als daß unter den Erscheinungen etwas Beharrendes zu denken ist. Es ist ein Begriff, zu dem der Inhalt vorläufig fehlt und gedacht werden muß. Häckel erklärt uns nun, daß das Substanz=Gesetz, (das ist also das Gesetz vom beharrenden Sein), dieses wahre „Universalgesetz“, auf das wir die „Allgültigkeit“ unserer monistischen Weltanschauung gründen müssen (Lebenswunder 519), widerspruchsslos das physikalische Energie=Gesetz („Erhaltung der Kraft“), und das chemische Materie=Gesetz („Erhaltung des Stoffes“) in sich vereinigt, so daß wir mit Hermann Kröll Substanz durch Kraft=Stoff ersetzen können. Dieses doppelte „Kraft=Stoff“ ist das Häckelsche Eins. Darnach ist das Wort „Substanz“ bloß ein vorgeschobener, leerer Begriff. Und wenn einer sich dem Häckelschen Muß nicht fügen will, wenn einer nicht glaubt, daß das zweierlei Eins ist, für den ist die Substanz, dieser Ursprung der Häckelschen Lehre, undenkbar. Erklärt er sich mit diesem Grundstein nicht einverstanden, kann auch der beste Baumeister der Häckelschen Lehre nicht den Bau beginnen. Die Annahme einer solchen unteilbaren Substanz mit zwei einander ausschließenden und doch nach Häckel widerspruchsslos vereinigten Attributen ist aber ebenso Hypothese, wie die Annahme der von Häckel angegriffenen biblischen Welterschöpfung. Ein zwingender Grund, eine jahrhundertlang bestandene Hypothese, auf der sich unser religiöses, wissenschaftliches und staatliches Leben aufbaut, plötzlich für falsch zu erklären um einer anderen recht ansehbaren Hypothese willen, wäre leichtfertig und von einem denkenden Menschen und Volke unverantwortlich. Denn durch glänzende Darstellungsweise, durch weitgehende Beherrschung eines gewaltigen Stoffgebietes und durch Begeisterung für die vertretene Sache — diese drei Vorzüge haben Häckels Schriften — wird noch keine Welt erobert, keine neue Religion gegründet; etwas Neues, Unanfechtbares gedeiht erst im Kampfe der Geister, und da wäre es besser, Häckel ließe den sachlichen Gründen seiner Gegner immer die richtige objektive Würdigung zuteil werden (nach v. Hanstein).

Dieses Eins, die Substanz, denkt sich Häckel also als Doppeltes: als Stoff und Kraft. Und gar bald erfahren wir (Lebenswunder 524), daß Häckel als drittes Attribut der Substanz die Empfindung aufstellt, weil er sich nicht den einfachsten chemischen und physikalischen Prozeß denken kann, ohne daß er sich die Bewegung der materiellen Substanzteile durch unbewußte Empfindung ausgelöst vorstellt. In einer Tabelle stellt er denn nun auch seine monistische Trinität der dualistischen Trinität entgegen:

Die Substanz, als unendliches Wesen hat ganz allgemein drei untrennbare, dem Menschen erkennbare Grundeigenschaften, nämlich: Materie (Stoff), Energie (Kraft), Psychom (Empfindung).

Gott als unendliches Weltwesen offenbart sich dem Menschen, einem irdischen in später Tertiärzeit aus Primaten (menschenähnlichen Affen) entwickelten Säugetier! in den drei verschiedenen Personen, als Gott-Schöpfer, Gottes Geist und Gottes Sohn.

Häckel meint nun, daß die dualistische Trinität Hypothese sei und geglaubt werden müsse; und wir behaupten, daß Häckels Trinität nicht

weniger Hypothese ist, und daß eine untrennbare Substanz, die aus drei, in ihrem Wesen verschiedenen Attributen besteht, nicht geringere Anforderungen an unsern Glauben stellt, als die Lehre von Gott, der sich in drei, in ihrem innersten Wesen nicht verschiedenen Gestalten offenbart.

Sei es nun, daß Häckel glaubt, seine Naturreligion sei vollkommen durchdacht und sicher gegründet oder vollendet aufgebaut, sei es, daß es ihm um rasche Einführung seines Monismus und um eine durchgreifende Besserung der Welt und Menschheit zu tun ist: er fühlt sich genötigt, mit scharfen kritischen Worten die Lehre von der göttlichen Dreieinigkeit anzugreifen.

Häckel schreibt in seinen Lebenswundern: „Am einfachsten und schnellsten wird der gordische Knoten dieser Frage, der Frage nach dem Ursprung des Lebens gelöst, wenn man ihn mit dem Schwerte des ‚frommen Glaubens‘ durchschneidet und durch die Annahme einer übernatürlichen Schöpfung beantwortet. „„Ich glaube, daß mich Gott geschaffen hat samt allen Kreaturen, mir Leib und Seele, Augen und Ohren und alle Glieder, Vernunft und alle Sinne gegeben hat und noch erhält.““ So lautet der erste Glaubensartikel im Katechismus von Martin Luther, den unsere Kinder in frühester Jugend als Grundlage aller wahren Weltanschauung auswendig lernen. Er gründet sich auf die Schöpfungsgeschichte von Moses, wie sie im 1. Kapitel der Genesis geschrieben steht. Unstreitig besitzt dieser Schöpfungsmythus noch heute die größte praktische Bedeutung, denn die große Mehrzahl der Theologen hält an demselben schon deshalb fest, weil er in der Bibel, dem ‚Wort Gottes‘, niedergelegt ist und also untrüglich wahr ist. Die Schule aber wird von den meisten Regierungen, die den blinden Glauben ebenfalls als die erste und wichtigste Grundlage der Bildung empfehlen, dazu verpflichtet, jenen mosaischen Mythus anzunehmen und zu lehren.“

In dieser Ausführung Häckels über die Schöpfung werden die beiden Worte Schöpfungsmythus und Glaubensartikel gebraucht, als wenn der Begriffsinhalt des einen gleich dem des andern wäre. Das 1. Kapitel der Genesis nennt Häckel Schöpfungsmythus, und er hätte Recht zum Angriff, wenn Geistliche oder Lehrer von den Kindern verlangten, den Bericht über die sechs Schöpfungstage als entwicklungsgeschichtliche Wahrheit auswendig zu lernen. Doch das mutet niemand den Kindern zu; ist es doch ausgemachte Tatsache, die Heilige Schrift nicht als naturwissenschaftliches Buch, sondern als ein Buch, aus dem Gottes Größe, Heiligkeit und Liebe erkannt werden soll, zu gebrauchen, und darnach hat auch der von Häckel verachtete Schöpfungsmythus seine kindlich poetische Bedeutung. Was den ersten Glaubensartikel betrifft, so wird einem gläubigen Christen nicht mehr zugemutet als einem gläubigen Monisten, der sich aus der Substanz, dem undefinierbaren, hypothetischen Etwas entstanden denken soll. Das über die Schöpfung.

Auch über die Erlösung, das zweite große Werk Gottes in der Welt- und Menschheitsgeschichte, spricht sich Häckel aus: „Über den biologischen Vorgang dieser Erlösung und die kausale Bedeutung des Erlösungswunders haben sich Millionen gläubiger Christen und Theologen

seit 1900 Jahren den Kopf umsonst zerbrochen. Wenn man diese Hauptfragen der christlichen Theologie im Lichte der reinen Vernunft kritisch untersucht, findet man darin ein buntes Gemisch von altjüdischer Tradition (Messiasglaube), von platonischer Metaphysik (Unsterblichkeitslehre), von politischen Freiheitswünschen (Befreiung des jüdischen Volkes von der Fremdherrschaft) und von anthropistischem Aberglauben verschiedener Art.“ An anderer Stelle sagt er: „Das Schädliche bei diesen und anderen Glaubenssätzen,“ er führt zuvor den zweiten Artikel an, „beruht darauf, daß wir in früher Jugend, wo wir noch nicht selbständig nachdenken können, gezwungen werden, sie mechanisch auswendig zu lernen. — Der Mythos von der Erzeugung und Geburt Jesu Christi ist reine Dichtung und steht auf derselben Stufe des irrationalen Wunderglaubens wie hundert andere anthropistische Mythen anderer Religionen. Von den drei Personen, die in dem ‚dreieinigen Gott‘ rätselhaft verschmolzen sind, wird Christus, der ‚eingeborne Sohn‘, sowohl vom Vater als vom heiligen Geiste erzeugt und das durch Parthenogenese (jungfräuliche Geburt) der ‚Jungfrau Maria.‘

Häckel meint, daß sich seit 1900 Jahren die Theologen den Kopf über den Erlöser und sein Werk umsonst zerbrochen hätten; kann sein, doch will ich nicht versäumen, auf eine Parallele Häckels in den „Lebenswundern“ hinzudeuten, in der er sagt, daß ihm der Begriff der Substanz immer rätselhafter werde, je mehr er sich darein versenke. Und wie mag's einem seiner Anhänger ergehen, der nicht mit solchen Geistesgaben wie sein Herr und Meister ausgerüstet ist, wenn er versucht, tiefer das Geheimnis der Substanz zu ergründen?

Nicht zu verwundern ist's, daß Häckel auch den 3. Artikel, aus dem er den Glauben an das ewige Leben als die Hauptsache dieses Lehrsatzes hervorhebt, kurz abtut, wenn er schreibt: „Der Glaube an die Unsterblichkeit der menschlichen Seele ist nur Dogma, welches mit den sichersten Erfahrungssätzen der modernen Naturwissenschaft in unlösbarem Widerspruch steht.“

Ihm hierauf zu widersprechen, wäre nutzlos, denn einen Gott, der liebt und straft, schafft und regiert und über jeden seine schützende Vaterhand hält und uns das ewige Leben schenken will, gibt's bei ihm nicht; bei Häckel ist's mit dem Tode aus, übrigens eine sehr willkommene und zur Nachfolge einladende Lehre für den von der irdischen Gerechtigkeit nicht erreichten Verbrecher.

Bei Häckel ist Gott und Geist, im Sinne des Pantheismus, eins oder mit Energie als allwirksame Weltkraft im Sinne des Dynamismus gleichbedeutend zu nehmen.)* Das also sollen wir den Kindern lehren, ihnen

*) Mit Kant und den Postulaten der praktischen Vernunft: Gott, Tugend und Unsterblichkeit ist Häckel auch schnell fertig; setzt er doch Paul Rées Worte als Geleitworte über seine Anti-Kant Kapitel. Rée sagt u. a.: „Kants Ruf, die personifizierte Wahrhaftigkeit zu sein, ist unverbient. Er war die personifizierte Verlegenheit; oder Kant, der Moralphilosoph, ist halb Schelm, halb schwachsinzig; oder wie der Taschenspieler aus dem leeren Hut, so zieht Kant aus dem Pflichtbegriff zum Erstaunen des Lesers Gott, Freiheit, Unsterblichkeit hervor.“ Freilich wagen sich diese mit der Unredlichkeit gezeugten Bastarde der

sagen: alles, was über die Schöpfung in der Bibel und im Katechismus gesagt ist, ist falsch; eine Erlösung gibt es nicht, weil Christus nicht der Gottessohn war; und an Unsterblichkeit zu glauben, ist Torheit, kurz: es gibt keinen Gott und keine Götter, falls man unter diesem Begriff persönlichen, außerhalb der Welt stehende Wesen versteht. (Welträtsel.)

Wie stellt sich die theologische Wissenschaft zu dieser neuen Lehre, was sagen andere große Männer zu diesem unwiderlegbar klingenden Dogma, und wie wollen wir es halten angesichts der streitenden Parteien?

Die theologische Wissenschaft stellt Beweise auf für das Dasein Gottes. Sie hat deren fünf: zwei, der Natur- und Weltbetrachtung entnommen (der kosmologische und teleologische), drei, deren Ursprung die Selbstbetrachtung des Menschen ergeben (der historische, entologische und moralische Beweis). Über das Wesen dieser fünf Beweise kann ein jeder selbst in den ihm zur Hand liegenden Lehrbüchern der christlichen Religion nachlesen.

Die Leser wird jedoch interessieren, was Gegner Häckels, die auf theologischem Standpunkte stehen, seiner Lehre entgegenhalten. Lassen wir zunächst den Grazer Professor zu Worte kommen:

„Die Ursache der Materie kann nicht etwas Materielles gewesen sein, weil sonst immer die Frage wiederkehren würde, woher die Materie. Unser Kausalitätsbedürfnis wäre nicht befriedigt. Die erste Ursache der Materie muß also mit solcher Kraft ausgerüstet gewesen sein, daß sie die Materie hervorbringen konnte, ohne einer anderen Materie zu bedürfen; und dieses nennen wir eben, die Welt sei aus nichts‘ geschaffen. Die nicht bewegte, nicht materielle Ursache der Bewegung und Materie nennen wir Gott. Nur wer den Mut nicht hat, dem unerbittlichen Kausalitätsgesetz bis in die letzten Konsequenzen nachzugehen, sondern irgendwo auf dem betretenen Wege stille stehen bleibt, kann die aus der Existenz der bewegten Materie mit zwingender Logik folgende Existenz Gottes in Abrede stellen.“ Diese Beweisführung ist nicht gültig, da es, wie schon erwähnt, unstatthaft ist, biblisch poetische Auffassung als wissenschaftliche Beweisstücke anzuführen. Bewegt sich hier Micheliß noch in den Bahnen der Männer, denen es ernst ist, neuen Lehren mit wissenschaftlichen Gründen entgegenzutreten, so geht er bald zu Zänkereien über. Er schreibt! Häckel ist Dr. philos., Dr. med., Dr. jur., Dr. scient., dazu Professor an der Universität zu Jena. Er ist nicht Dr. theol. und schreibt doch merkwürdigerweise mit Vorliebe über theologische Fragen. Er tritt sogar als monistischer Religionsstifter auf. Häckel leidet nicht nur in spezifisch theologischen Fragen, sondern auch in den allergewöhnlichsten religiösen an verblüffender Ignoranz; er versteht nach Dr. Dammert, den er selbst zitiert, „vom Christentum soviel als der C . . . von den Logarithmen“. In dieser Weise geht es weiter. Anders verhält es sich mit dem Göttinger Professor Baumann in seinem Buche: „Häckels Welträtsel nach ihren

stantischen Philosophie nicht so ganz an das Licht des Tages; sie schämen sich ihrer Existenz, zumal alle drei nicht recht wissen, ob sie dann existieren oder nicht. Aber sie müssen existieren, weil sie Gott und Menschen, besonders obrigkeitlichen, wohlgefällige Wesen sind.“

starken und ihren schwachen Seiten.“ Über dieses Buch selbst sagt ein Vertreter Häckels, der schon erwähnte v. Hanstein: „Die Baumannsche Kritik der Welträtsel zeichnet sich durch den sachlich objektiven Ton und durch das Vermeiden aller gehässigen Polemik aus.“ B. stellt zwei starke Seiten der Lehre Häckels fest: 1. der Mensch ist zu spät in die Welt gekommen, daß er nicht als Zweck der Welt angesehen werden kann, sondern nur als ein Teil derselben, als ein Entwicklungsglied. 2. Das Bewußtsein des Menschen ist so bedingt (körperlich), daß es nicht als eine aus sich wirkende geistige Wesenheit angesehen werden kann. Die weiteren Vorstellungen — und dazu gehört die Lehre über Gott — die Häckel mit diesen Tatbeständen verbunden hat, sind keineswegs haltbar und zwar gerade nach der wissenschaftlichen Methode nicht, zu welcher sich Häckel von vornherein bekennt und zu jeder, der auf naturwissenschaftliche Methode Anspruch macht, sich bekennen muß.

Die Welt ist eine Vielheit, und da diese Vielheit doch zusammenhängt, so wird daher der Gedanke einer schöpferischen Einheit der Dinge hervorgerufen. Was nun heutzutage am meisten den Gedanken einer einheitlich intelligenten Weltursache hervortreibt, das sind nicht die organischen und organisch-geistigen Wesen, sondern gerade die unorganischen, die physikalisch-chemischen Elemente. Und man kann nicht mehr aber auch nicht weniger sagen, als daß dieser Gedanke Gottes als einer einheitlichen mathematisch-mechanischen Intelligenz und schöpferischen Ursache der Welt gerade durch die modernste Erkenntnis der unorganischen Natur hervorgetrieben wird. Wir können auch von Gott nicht mehr erkennen und behaupten, als was sich aus der unorganischen(?) Natur und ihrem fortgesetzten und vertieften Studium ergeben wird, nämlich das, daß er die schöpferische Ursache von alledem als mathematisch-mechanische einheitliche Ursache ist. Die unorganische Natur ist das Grundgerüst der Welt, und die Keime für alles organische und organisch-geistige Wesen sind ebenso durch Gott und in Gottes Denken von Ewigkeit vorhanden.

Nicht vergessen zu nennen will ich das „Kollegiale Sendschreiben an Ernst Häckel von Friedrich Rippold“, dessen ergreifende Worte von Herzen gesprochen wieder zum Herzen gehen, und die von einem unerschütterten Vertrauen und Glauben zu Christi Person trotz aller modernen naturwissenschaftlichen Erkenntnis zeugen. —

„Am besten ist's, wenn ihr nur einen hört.“ Dieses Wort Goethes scheinen viele vor Augen gehabt zu haben, als ihnen Häckel verkündigte: es gibt keinen Gott. Und Genosse Vebel hat nichts Eiligeres zu tun gehabt, als diese köstliche Lehre in einem Schriftchen „Christentum und Sozialismus“ der breiten Masse nach seiner Art zu übermitteln. Er spricht: „Ich habe mich ein bißchen mit Kulturgeschichte und Naturwissenschaft beschäftigt und gefunden, daß für ein denkfähiges und mit den Folgerungen und Entdeckungen der Naturwissenschaft einigermaßen vertrautes Hirn es recht schwer sein muß, an das Christentum als das Beste und Vollkommenste zu glauben. Die Tatsachen, welche die Naturwissenschaften über die Entstehung und Entwicklung des Menschen in unwiderleglicher Weise festgestellt haben, rauben dem Christentum den

Boden, auf dem es steht und bringen es zu Fall.“ Aber einem Nebel, der sich ein bißchen mit Naturwissenschaft beschäftigt hat und sich darauf hin zutraut, ein solches Urteil zu fällen, halten wir die Forscherstimmen des Kopernikus und Keppler entgegen, die die Größe des himmlischen Vaters in der Sternenwelt geschaut, und die durch das sinnige Verweilen in dem ungeheuren Weltgebäude immer mehr zur Bewunderung des allwirkenden Baumeisters der Welt geführt werden.

Und wir? Es ist ein gewagtes Spiel, uns hinauszuwagen auf das Meer von Rätseln und Hypothesen, die die moderne Naturwissenschaft uns vorlegt. Und angesichts dessen, daß der Monismus noch im Gären und Wachsen begriffen und noch tausenderlei Veränderungen unterworfen ist, angesichts dessen ist's gut, eine Geschichte zu hören, die ich in Baumanns Buche aufgezeichnet fand: „Man hat mir vor vielen Jahren erzählt, daß der Großherzog von Weimar, wenn er nach Jena komme, im Kreise der Professoren sich gern von Häckel neue Entdeckungen aus seinem Gebiet berichten lasse, daß er auch dessen allgemeine Ansichten höre, zum Schlusse aber äußere, daß er, der Großherzog, doch bei seinen überkommenen Überzeugungen bleibe.“

Ein jeder prüfe sich selbst, ob er sich zu einer Lehre bekennen will, bei der er gleichsam auf einer Höhe steht, sich ein „es ist erreicht“ zuruft und, wenn's ihm angenehm ist, von seinem Thronsiß aus das Geheimnis weiter zu ergründen sucht, wie er denn nun eigentlich aus dem Begriff Substanz entstanden ist, oder ob er mit andern Geistesgrößen, die einem Häckel nicht nur gleich, sondern gewachsen sind, den dornenvollen Weg des Christentums wandeln will, dem nachzuleben und nachzugehen, der jahrhundertlang die Erde beherrscht hat, und dessen Lehren und Person Irrlehrer und anders lehrende Philosophen und Übermenschen nicht zu stürzen vermochten. Ob es wohl der Jenenser Professor Ernst Häckel kann, ob er der berufene Reformator und Geistesheld ist, gegen den Jahrhunderte verstummen sollen?

Wiederholung und Übung im erziehenden Unterricht.

Von Lehrer Gehrke, Wilmersdorf b. Berlin.

Beim Lesen des Themas wird jedem das alte und oft zitierte Wort einfallen: „Repetitio mater studiorum est.“ Hier wird der Wiederholung, die stets eine Übung einschließt, eine hohe Bedeutung zugeschrieben. Gelingt es uns, die im obigen Zitat ausgesprochene Behauptung zu beweisen, so haben wir damit die Notwendigkeit der in Frage stehenden unterrichtlichen Maßnahmen begründet, und ihre Bedeutung nachzuweisen, wird dann nicht mehr schwer sein. Die Notwendigkeit werde ich nachweisen, indem ich sie psychologisch begründe. Daran sollen sich Erörterungen schließen, wie Wiederholung und Übung zweckmäßig einzurichten sind, und einige Zusätze sollen den Schluß bilden.

Dieserweg führt in seinem Wegweiser aus: „Alles, was gelehrt und gelernt worden, muß dem Schüler unverlierbar angeeignet werden,

so daß es ihm jeden Augenblick zu freier Verwendung vorliegt. Die Geistes- und Charakterschwäche vieler Schüler und Erwachsenen rührt daher, daß sie allerlei halb, nichts recht wissen. Recht wissen heißt: es jeden Augenblick zur Hand haben, frei damit schalten und walten können.“ Die Möglichkeit dazu verschafft uns das Gedächtnis. Daher besitzt dasselbe einen unschätzbaren Wert, den man zu allen Zeiten anerkannt hat. Schon die Alten sagten: *Tantum scimus, quantum memoria tenemus*. In der Tat gibt es kein Wissen, kein Erkennen, kein Lernen ohne Gedächtnis. Da alles Lernen, alles Erkennen ein Eingreifen mittels des schon vorhandenen Seeleninhaltes ist, so ist es nur möglich mittels des Gedächtnisses. Alle praktischen Fertigkeiten: Lesen, Schreiben, Rechnen u. dergl., die man als unerläßliche Bedingungen der Lebensführung ansieht, beruhen auf dem Gedächtnisse. Jeder Unterricht, jeder Stufengang des Unterrichts von Anschauungen zum Denken und Anwenden ist nur dadurch möglich, daß Vorstellungen, Begriffe, Sätze und Regeln im Gedächtnisse haften. Selbst alle Phantasie, das künstlerische Bilden, das Philosophieren hat eine seiner Wurzeln im Gedächtnisse. Gleichermäßen wurzelt das Wollen im Gedächtnisse; denn es quillt hervor aus den Gefühlen, diese aber haften an den Vorstellungen des Guten, Wahren und Schönen, die unser Gedächtnis aufgenommen hat, und die Mittel, die der Verstand behufs Erreichung des Zieles überdenkt, findet er nur im Gedächtnisse. Der Charakter zeigt sich im Handeln nach Grundsätzen, und diese hat nur, wer sie gedächtnismäßig sich angeeignet hat. Und weil alles geistige, alles praktische Leben, alle Selbstthätigkeit des Guten, Wahren und Schönen vom Gedächtnis abhängt, so hat die Erziehung, also auch die Schule, die Pflicht, dafür zu sorgen, daß das, was sie lehrt, auch behalten werde.

Die Möglichkeit des Behaltens verdanken wir der Erscheinung des Seelenlebens, die wir als Gedächtnis bezeichnen. Diese speichert gewissermaßen alle zum geistigen Aufbau notwendigen Materialien auf, und wir brauchen sie nur aus diesem Vorrat zu entnehmen, sobald wir ihrer bedürfen. Sind sie dann aber auch wirklich gleich bereit? Liefert uns die Seele vermöge des Gedächtnisses in jedem Augenblicke das Gewünschte? Die tägliche Erfahrung zwingt uns, diese Frage zu verneinen. Würde die Seele stets das Gewünschte liefern, nachdem sie es einmal aufgenommen hat, dann wäre uns geholfen, dann hätten wir ein leichtes Arbeiten. Nun ist es aber eine Erfahrungstatsache, daß die Vorstellungen, Begriffe usw. nicht immer gleich zur Hand sind. Das hat seinen Grund in der sogenannten Enge des Bewußtseins, d. h. der Tatsache, daß die Seele sich in einem Zeitpunkte immer nur einer oder höchstens einiger wenigen Vorstellungen bewußt ist, und dem Druck, den die stärkeren Vorstellungen auf die schwächeren ausüben. Redet man von Druck der Vorstellungen, so betrachtet man diese nach Analogie der physischen Mechanik als Kräfte, was selbstverständlich auf eine Hypothese hinausläuft. Vor allem richtet sich die Macht einer Vorstellung, andere zu verdrängen, nach dem Grade des Interesses, das sie aus mancherlei Gründen wecken kann. Das

Interesse und damit der Wille ist es, der bestimmten Vorstellungen einen Vorrang verschafft, bis ein Denkprozeß zu Ende geführt ist. Daneben sind es die Sinnesindrücke, die Anfangspunkte neuer Vorstellungsfolgen werden. Die alte Psychologie betrachtete das Gedächtnis als eine Kraft der Seele, die die erworbenen Vorstellungen aufnahm und festhielt, weshalb denn auch jeder Unterrichtsstoff das Gedächtnis allgemein üben, es allgemein fähig machen sollte, andere Stoffe leicht und sicher zu behalten. Nach Herbart's und Benekes Forschungen wissen wir heute: Das Gedächtnis ist nicht vorhanden neben, sondern an und in den Vorstellungen. Es ist eine Qualität der Vorstellungen, nachdem sie einmal gebildet sind, in der Seele zu beharren; es kommt jeder Vorstellung ein Gedächtnis zu, und der Mensch hat also so viele Gedächtnisse, als er Vorstellungen besitzt, woraus folgt, daß das Gedächtnis, das ja nichts anderes ist, als die Fähigkeit der Vorstellungen, in der Seele zu beharren, erst mit den Vorstellungen entsteht.

Sollen die Vorstellungen aber außer der Qualität, in der Seele zu beharren, auch die Fähigkeit haben, daß sie schnell reproduziert werden können, so müssen sie einen möglichst hohen Grad von Stärke haben, damit sie dem Drucke anderer Vorstellungen zu widerstehen vermögen. Nun nimmt aber die Stärke der Vorstellungen mit der Zeit ab. Das allmähliche Verblaffen und Verschwinden selbst der früher klarsten Vorstellungen ist ein häufig zu beobachtendes seelisches Phänomen und zwar bei Schülern sowohl der Volks- als auch der höheren Schulen. So schreibt Dr. Mager in den „Modernen Humanitätsstudien“: „6 Jahre nach dem Abgange vom Gymnasium sind nicht mehr 10 von 100 imstande, noch einen griechischen oder lateinischen Schriftsteller zu lesen.“ In einer rheinischen Lehrerzeitung stand zu der Frage: Was wissen unsere Fortbildungsschüler? zu lesen: „Immer häufiger und bestimmter taucht die Vermutung auf, daß die Erfahrungen, die man bei der Prüfung des geistigen Besizes der schulentlassenen Jugend macht, auf einen Fehler in der Anlage des Bildungsgetriebes deute. Vielfach hört man die Meinung aussprechen, daß die Summe an Wissen und geistiger Kraft, die sich bald nach dem Austritt aus der Schule noch feststellen lasse, so gering sei, daß Bildungserfolg und Bildungsaufwand in keinem rechten Verhältnis ständen.“ Und die „Freie Lehrerzeitung“ (Württemberg) berichtet: „Geradezu skandalöse Zustände im Schulwesen Württembergs werden durch eine Veröffentlichung des Amtsblatts bloßgelegt. Sie betrifft das Ergebnis der Prüfung, der die 29 Schüler der gewerblichen Fortbildungsschule in einer Stuttgart benachbarten Oberamtsstadt unterzogen wurden.“

Diese Tatsachen veranlassen uns zu der Frage: Welche Vorkehrungen hat der Unterricht zu treffen, daß die Unterrichtsergebnisse möglichst unverfehrt vom Zahn der Zeit gelassen werden? Als Antwort führe ich folgende Aussprüche an. Dittes: „Da kein Seelengebilde, auch wenn es ursprünglich mit der größten Schärfe ausgeprägt worden war, für alle Zeiten in voller Frische und Ungeschwächtheit beharrt, so muß man dem Gedächtnis durch öftere Wiederholung zu Hilfe kommen.“ Herbart: „Das Gelernte muß so oft wiederholt und von neuem vorgenommen

werden, daß es nicht verloren geht; es muß also immer wieder aufgefrischt werden.“ Und Volkmar: „Auf der Wiederkehr derselben Vorstellungsqualität beruht auch jenes Phänomen der Förderung derselben, das man als die Macht der Wiederholung zu beschreiben pflegt. Kehrt nämlich dieselbe Vorstellung öfter wieder, so reproduziert jeder spätere Akt alle früheren und verschmilzt mit ihnen zu einer Totalkraft, die sowohl der Hemmung einen ergiebigeren Widerstand entgegensetzt, als auch die Wiederkehr ins Bewußtsein mit stärkerem Nachdruck behauptet.“ Damit halte ich die Notwendigkeit der Wiederholung für erwiesen.

Die Bedeutung der Wiederholung für das gesamte geistige Leben sowohl als auch die Willensbildung, die der erziehende Unterricht als höchstes Ziel bezweckt, habe ich bereits bei den bisherigen Ausführungen berührt; an dieser Stelle will ich nun noch auf einige Punkte besonders hinweisen.

Ein starkes Wollen sollen die Schüler in sich ausprägen. Was nützen aber einem Menschen die reinsten Triebe, die edelsten Grundsätze, wenn sie nicht als sittlicher Antrieb in das Leben des Charakters eingreifen, wenn sie nicht den Geist zur rechten Zeit der Vorsicht und Umsicht und Besonnenheit gemahnen? Was nützen ihm die reinsten sittlichen Beweggründe, die klarste Einsicht in den Gang der Ereignisse, wenn er sie nicht im gegebenen Augenblick zur Verfügung hat? Darf sich der Arzt, der Lehrer, der Richter, der Beamte, der Geschäftsmann erst lange besinnen, kann er erst irgendwo nachschlagen, wenn es zu handeln gilt? Herbart sagt: „Wer sich auf das Einzelne noch mühsam besinnt, kann nicht komplizieren!“ Darum müssen also alle Vorstellungen, Begriffe usw. stets dienstbereit sein. Die Dienstbereitschaft erlangen sie aber, wie ich im ersten Teile dargetan habe, durch Wiederholung und Übung. Daraus ergibt sich der Imperativ: Wiederhole und übe! Denn *non scholae, sed vitae discimus*. Als Beweis der Berechtigung meiner Forderung führe ich noch Zillers Ausführungen in seiner „Allgem. Päd.“ an: „Die Geisteskräfte müssen beherrschend auftreten, namentlich im Verhältnis zu allen Resultaten des Umgangs und der Erfahrung. Dazu gehören freilich starke, kräftige Vorstellungen. Zu kräftigen Vorstellungen gehört die Klarheit; denn was nicht bestimmt und klar gedacht werden kann, ist weder stark noch kann es stark werden. Und eine jede Kraft bedarf einer bestimmten Zeit, um eine bestimmte Wirkung hervorbringen zu können. Daher müssen die auf den einzelnen Gegenstand bezüglichen Vorstellungen auch hinreichend lange bei dem Zögling wirken, sie müssen ihn hinreichend lange beschäftigen, sie dürfen ihn nicht bloß, wie im Fluge, streifen, um stark genug zu sein. Die Vorstellungen müssen alsdann durch häufige, zweckmäßige Wiederholungen noch mehr verstärkt werden. Der Unterricht muß auch später darauf zurückführen.“ Dann entsteht die Geläufigkeit, deren Bedeutung Rückert ausdrückt: „Daß etwas gründlich du verstehst, ist nicht genug; geläufig muß dir's sein, dann übest du's mit Zug!“ Denn das letzte Ziel des Lernens fürs Leben besteht niemals allein im Wissen, sondern im Können. Körperliche wie geistige Erziehung, sittliche und Verstandesbildung, Pflege der technischen Fertig-

keit wie der Urteilskraft, kurz jede erziehliche Tätigkeit setzt also fleißiges Üben und Wiederholen voraus, deren Wertschätzung in dem Maße steigen muß, wie sich der Erzieher vergegenwärtigt, daß das letzte Ziel der Erziehung in der Befähigung zu fruchtbarer Tätigkeit liegt. Sind die beiden Maßnahmen vernachlässigt, dann entsteht jener Zustand, den Ziller beschreibt: „Die Vorstellungen strömen nicht rasch genug herzu. Als Folge davon ist vieles anzusehen, z. B. wenn der Jüngling auf Gründe und Beweise oder auch nur auf Naheliegende sich zu langsam besinnt, wenn er im Gedränge der vielen Vorstellungen, die sich gegenseitig hemmen und aus dem Bewußtsein vertreiben, eins über dem andern verliert, wenn ihm der rechte Gedanke im rechten Augenblicke fehlt, wenn er seinen Geistesvorrat nicht recht zu gebrauchen weiß.“ Zur Vermeidung dieses Zustandes gibt es aber, wie wir bereits eingesehen haben, kein besseres Mittel als die Übung, die zur Fertigkeit führt. Als klassischen Zeugen lasse ich noch Herbart sprechen. Er sagt im Umriß pädagogischer Vorlesungen: „Werden mehrere Vorstellungen wiederholt gegeben, so gewinnen sie nicht bloß an Stärke, sondern die Hemmung unter ihnen hindert bei der Reproduktion ihrer Verbindung weniger als bei der ersten Auffassung. Die Verbindung wächst nicht bloß, sie wird auch gleichmäßiger, d. h. die schwächeren Vorstellungen halten sich besser neben den stärkeren. Ferner, wenn eine Reihe von sukzessiven Vorstellungen wiederholt gegeben wird, so wirken die vorderen in der Reihe schon reproduzierend auf die nachfolgenden, noch ehe die letzteren gegeben werden; und dies nun um so mehr, je öfter die Wiederholung sich erneuert. Damit hängt die nachstehende Geschwindigkeit bei zunehmender Fertigkeit zusammen.“

Hier ist der Ort, über die Bedeutung der Gewöhnung zu sprechen. Sie ist die Ausbildung von Gewohnheiten. Das Mittel der Gewöhnung ist die Wiederholung relativ gleicher Eindrücke und der auf sie erfolgenden Reaktion. Als allgemeine Wirkungen der Gewöhnung, die man mit Recht das Gedächtnis, das Gefühl und den Willen genannt hat, nennt Radestock drei, aus denen die hohe Bedeutung hervorgeht: „1. Ersparung an Kraft, 2. Stärkung der Kraft in den körperlichen Organen und bei den verschiedenen einzelnen psychischen Funktionen (Wahrnehmung, Gedächtnis, Vorstellungsverbindung, Willenstätigkeit), 3. Einfluß auf das gesamte psychische Leben des einzelnen (individuelles Gepräge), der Stände und der Nationen.“ Die Gewohnheit entlastet das Bewußtsein von der Lenkung einer Menge untergeordneter Lebensverrichtungen; dadurch wird Kraft gespart, die auf die wichtigeren Hauptzwecke hingelenkt werden kann. Wie außerordentlich wichtig ist z. B. das Gewöhnen an richtiges Sehen, das Gewöhnen an richtiges Erfassen, das Gewöhnen an richtiges Ausprechen, das Gewöhnen, die Hauptsache zu erkennen und festzuhalten; wieviel Kraft — und Zeit! — kann hierdurch erspart und gewonnen werden! Wie sicher und rasch kann das Handeln gehen, wenn die Reihen der untergeordneten Maßnahmen gewohnheitsmäßig, ohne weitere Überlegung, ablaufen! So ist es möglich, durch Ausbildung von Gewohnheiten ein unentschlossenes Schwanken, das sich mit nebensächlichen Dingen aufhält, zu beseitigen.

(Schluß folgt.)

Blüten und Früchte.

Nun kommen wir auf den größten und wesentlichsten Teil der Erziehung, nämlich den der Sitten. Weder Sie noch alle Mächte der Welt würden imstande sein, den Charakter eines Kindes zu ändern; alles, was die Erziehung vermag, ist, die Heftigkeit der Leidenschaften zu mäßigen . . . Lassen Sie ihn ganz allein mit jedermann sprechen, damit er dreist werde. Was liegt daran, wenn er Unsinn schwätzt? Man weiß, daß er ein Kind ist, und in seiner ganzen Erziehung lassen Sie ihn, soweit es von Ihnen abhängt, aus sich selbst handeln und sich durchaus nicht daran gewöhnen, geleitet zu werden.

Aus Friedrichs des Großen Instruktion für den Major v. Borde, den Erzieher des nachmaligen Königs Friedrich Wilhelms II. *)

Eine Betrachtung über: „Komm, lieber Mai, und mache die Bäume wieder grün!“

A. C.

Lebhaft.

(Für gemischten Chor.)

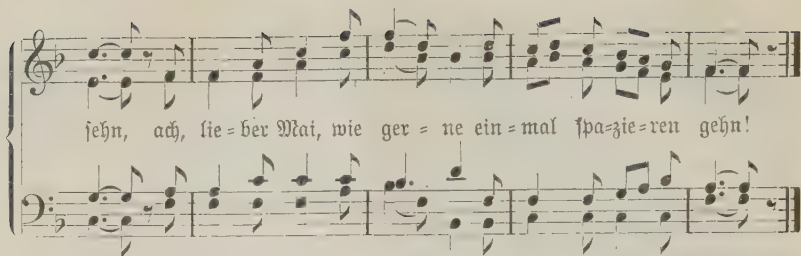
m.f

Komm, lie = ber Mai, und ma = che die Bäu = me wie = der

grün, und laß uns an dem Ba = che die klei = nen Weil = chen

blühen! Wie möch = ten wir so ger = ne ein Weil = chen wie = der

*) Wir entnehmen diese Stelle dem Bande „Friedrich der Große. Auswahl aus seinen Schriften und Briefen“ von F. Lienhard. (212 S.) Dieser Band gehört zu den Büchern der Weisheit und Schönheit, herausgegeben von Frhr. v. Grotthuß. Preis jedes geb. Bandes M. 2,50.



A. Textbetrachtung.

1. Allgemeiner Gedankeninhalt. Das Lied besingt die Winter- und Frühlingsfreuden der Kinder. Der Dichter läßt die Kinder ihre Freuden selbst erzählen. Aus dem Selbstgespräch entnehmen wir als Hauptgedanken und Grundstimmung „Sehnsucht nach dem Frühlänge“, welcher Gedanke als Überschrift auch lauten kann: Sehnsucht nach dem Mai.

2. Besonderer Stropheneinhalt. a) In Strophe 1 wird der Sehnsucht in Form einer Bitte an den Mai Ausdruck gegeben. Als Sprachform ist die subjektive Wunschform gebraucht. Grundursache zu dieser Bitte ist das seelische Verlangen nach Abwechslung in den Körperbewegungen, Sinnen- und Gemütsfreuden.

b) In Strophe 2 werden die Winterfreuden aufgezählt. (Schneetraben, Abendspiele in der warmen Stube, wie Häuserbauen mit Karten, Blindfuh- und Wänderspiele; am Tage Schlittenfahrten und Eislaufen.)

c) In Strophe 3 werden die Frühlingsfreuden den Winterfreuden gegenübergestellt. (Freude am Gesange der Vögel und am Spielen auf grünem Rasen [z. B. Wettlaufen, Ballspielen, Reigen- und Turnspiele ausführen.]) Diesen Freuden wird der Vorzug gegeben. Denn am Schluß der 3. Strophe wird die in Nr. 1 ausgesprochene Bitte „Komm, lieber Mai“, dringend wiederholt, und noch besondere Einzelbitten werden daran geknüpft.

d) Erläuterungen zu den Sprachausdrücken „viele Veilchen“, „viel Nachtigallen“ und „schöne Kuckucks“. Die Veilchen gehören mit zu den ersten Frühlingsblumen. Wegen ihres Duftes und ihrer Farbe sind es Lieblingsblumen der Kinder. Zum Binden von Veilchensträußchen wünschen sie sich viele Veilchen. Ebenso wünschen sie sich um des schönen Gesanges der Nachtigallen willen viele Nachtigallen. Der Ausdruck „schöne Kuckucks“ muß besonders klargestellt werden. Die Bestimmung „schöne“ deutet nicht etwa die Schönheit der Farbe des Kuckucks an, sondern bringt vielmehr den neckischen Kuckucksruf zum schönen Versteckspiel der Kinder in Beziehung. Der Aufenthalt des Kuckucks ist schwer zu entdecken, sehr selten bekommt man ihn zu sehen. Gilt man hin an den Ort, woher man den Ruf zu vernehmen glaubte, so ist der Vogel längst tiefer in den Wald geflogen, um sich den Blicken zu entziehen, denn er ist sehr scheu. Treibt man das Spiel des Nachforschens weiter, wie es die Kinder in der Nachahmung „schön“ finden, so wiederholt sich dasselbe Ergebnis, man findet und sieht ihn

doch nicht. Daher stammt der Ruf „Kuckuck“ beim Versteckspielen der Kinder. Er enthält eine Aufforderung zum Suchen.

3. Form und Charakter des Gedichtes. Das Gedicht ist ein dreistrophiges Lied im jambischen Versmaß; das Silbenverhältnis ist gebildet von 7:6 Silben in acht Verszeilen in gekreuzter Reimstellung. Dem Charakter gemäß ist es ein Kinderlied. (Umbildung siehe unter Nr. 12.)

4. Biologische (physiologische und psychologische) Grundlage zum Gedicht. Den Stoff zum logischen Gedankengange entlehnt der Dichter einer Betrachtung des Kinderlebens in Beziehung auf die beiden Jahreszeiten: „Winter und Frühling“. Insbesondere läßt er die Wechselwirkung zwischen Natur- und Menschenleben in Bildern aus dem Kindesleben an uns vorüberziehen. Das Verhalten des Kindergemütes wird psychologisch mit den physiologischen Vorgängen in der Natur begründet.

5. Poetische Ausgestaltung. Der Dichter stellt die innige Wechselbeziehung zwischen Natur- und Menschenleben in schöner Form dar. Das Schönheitsgefühl wird befriedigt durch das Ebenmaß der Glieder der Strophen (Metrum und Versbau), sowie durch den Klang der Sprache. Im jambischen Versmaß wechseln je sieben mit sechs Silben in je zwei Verszeilen. Die Reinheit des Gleichklangs der Reimsilben ist streng gewahrt, denn es sind dieselben Vokale für die Reimsilben gewählt. Es wechseln weibliche und männliche Reime in je vier Verszeilen ab. Der Wechsel der Vokale bewirkt Klangschönheit der Sprache. Im Aufgesang wechseln helle und dunkle Vokale wie o, i, ai, u, a; im Abgesange treten getrübbte und gedehnte, wie äü (aöü) ie, ü usw. gegenüber, welche Mannigfaltigkeit ein charakteristisches Merkmal für Klangschönheit bildet.

6. Geschichtliche Entwicklung. Die ursprüngliche Form des Gedichts zeigte fünf Strophen. In manchen Liederbüchern, z. B. im Arnberger Liederheft für Volksschulen, befindet sich außer den drei hier in Betracht gezogenen Strophen noch eine andere dritte und vierte Strophe. Die darin enthaltene dritte Strophe beginnt wie unsere dritte und endigt mit einer Klage über das vermehrte Reitervergnügen. Ihre vier Schlußzeilen lauten:

„Jetzt muß mein Steckenpferdchen
Dort in dem Winkel stehn,
Denn draußen in dem Gärtchen
Kann man vor Schnee nicht gehn.“

(Im Original steht statt „Schnee“ — „Rot“.) Selbstverständlich hat die vierte Strophe daselbst einen andern Anfang als die unsrige dritte Strophe. Ihr Anfang lautet:

„Ach wenn's doch bald gelinder
Und grüner draußen wär;
Komm, lieber Mai, wir Kinder,
Wir bitten gar zu sehr.“

Hierauf folgt der Wortlaut des Schlusses unserer dritten Strophe. Die mit Recht ausgeschiedene dritte Strophe des Originalgedichts lautet:

„Am meisten aber dauert
Mich Vottchens Herzeleid,

Das arme Mädchen lauert
Recht auf die Blumenzeit.
Umsonst hol' ich ihr Spielchen
Zum Zeitvertreib herbei,
Sie sitzt auf ihrem Stühlchen
Wie's Hühnchen auf dem Ei."

B. Melodiebetrachtung.

1. Rhythmus. Das jambische Versmaß ist in der Melodie zu einem daktylischen umgestaltet, und dem Charakter des Liedes gemäß ist die fröhliche Bewegungsweise der Kinder darin angedeutet bezw. ausgedrückt.

Der $\frac{6}{8}$ -Takt ist aus 2×3 Achteln zusammengesetzt: 1×3 Takteile gleichen einem daktylischen Versfuß, enthalten aber nur einen jambischen, aus zwei Silben bestehend.

Auf den betonten Silben, sowie auf die Stimmhebungen und auf den Stimmfall in den Reimsilben finden Zusammenziehungen von Takteilen statt. Auf erstere werden je 2 Takteile, in den Reimsilben aber auf die betonten in den weiblichen 3, dagegen in den männlichen 4 Takteile zusammengezogen. Die rhythmischen Akzente fallen auf den ersten und vierten Takteil. Die Nebentakteile auf 2 und 3, 5 und 6 sind schwache Takteile für Sprache und Gesang. In weiblichen Reimsilben, in welchen die schwache Silbe auf den Nebenakzent fällt, wird dessen Betonung aufgehoben.

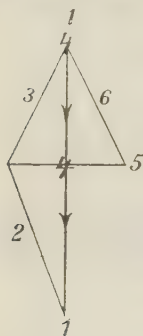


Fig. 1.

Die Taktierungsfigur beim Einüben und Zusammenfassen der Melodie kann beim langsamen Vortrag der Figur 1 gleichen, beim spätern schnelleren Wiederholungsvortrag der Figur 2.

In der Taktierungsfigur 1 wird der Haupttaktteil mit seinen beiden schwachen Nebentakteilen durch ein großes Dreieck und (in Figur 1) der zweite etwas betonte Haupttaktteil mit seinen beiden Nebentakteilen durch ein kleines Dreieck veranschaulicht. Das große Dreieck wird linksseitig, das kleine rechtsseitig geschlagen. Beim

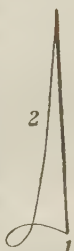


Fig. 2.

Vortrag in mäßig schneller Bewegung werden nur die Haupttaktteile durch Auf- und Abschlag taktiert. Beim freien Vortrag fällt das Taktieren ganz weg.

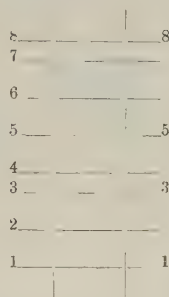
2. Tonartwahl. Für die Unterstufe ist die Tonart D-dur zu wählen. Die Melodie bezw. das Lied wird auf dieser Stufe nur einstimmig gesungen. Für die Mittel- und Oberstufe gilt F-dur als geeignete Tonart.

3. Tonumfang der Melodie und melodischer Inhalt, sowie Vorübungen hierzu. Der Tonumfang der Melodie reicht vom Grundton bis zur Oktave. Den Hauptinhalt bilden die Töne des Dreiklangs und der Tonleiter. Durch Vorübung dieser Tonbilder wird die Melodie genügend vorbereitet.

a) Intervalle zur Vorübung: (in Ziffern auf der Unterstufe, in Noten nebst Ziffern auf der Mittel- und Oberstufe).

1 2 3 4 5 6 7 8 8 7 6 5 4 3 2 1
 1 3 5 8 8 5 3 1

An einer gezeichneten Leiter wird das stufenweise Fortschreiten der Stimme beim Singen der Tonleiter und beim Singen des Dreiklangs das sprungweise Fortschreiten veranschaulicht und besprochen. Es werden allmählich bestimmte Sätze festgelegt: aa) die Stimme kann stufenweise fortschreiten; bb) die Stimme kann auch sprungweise steigen und fallen; c) die Stimme kann drittens auf derselben Stelle den Ton wiederholen.



b) Intervalle der Melodie: (für die Unterstufe in Ziffern mit gleichzeitiger Veranschaulichung des Taktes durch Ziffern und Bleibestriche auf Taktteilplätzen im Takt- raume, deren Bedeutung erklärt wird.

1 | 1—3 5—8 | 5— —3—'1 | 4—4 4 5 4 | 3— —3 0'1 |
 1—3 5—8 | 5— —3—'1 | 2—2 2 3 2 | 1— —1 0'3 |
 4—3 2 3 4 | 5— —3—'8 | 8 7 6 6 5 | 5— —5 0'1 |
 1—3 5—8 | 8—6 4—'6 | 5 6 5 4 3 2 | 1— —1 0 ||

Zu besprechen und zu üben sind auf Grund der Anschauung an einer gezeichneten Leiter die Richtungen der Melodieabschnitte und ihrer Intervalle.

Ebenso sind die Zusammenziehungen von Taktteilen auf Einzel- tönen der Melodie und die Tonbildung auf denselben, sowie die Bin- dungen zweier Töne auf eine Silbe nach vorschriftsmäßiger Taktein- teilung zu erklären und zu üben.

Gesangsregel: Das erste Bindungsmitglied wird betont, das zweite schwach gesungen. Durchgehende Noten werden bei steigender Richtung im zweiten Bindungsmitglied answellend gesungen.

4. Umbildung der Originalmelodie zur Volkweise. Aus den Notenbeispielen I und II ist durch Vergleich der Originalmelodie mit der gebräuchlichen Volksmelodie zu diesem Liede zu ersehen, welche Ab- änderung sie im Munde des Volks erfahren hat. Die Abänderungen sind teils rhythmische, teils melismatische.

5. Aussprache. Tönbare Konsonanten, wie die Schmelzlaute l, m, n, r, w werden mit dem Tone ihres folgenden oder vorhergehenden Vokaltones gesungen. Die Töne einer Zeile sind im Gesange eng zu verbinden. Die Verbindung darf unterbrochen werden durch Ab- grenzung der Worte vor Kommas. Die Töne werden durch Lungen- druck aufgesetzt, sie dürfen also nicht hinübergezogen werden. Da nur die Vokale und halbvokalischen Konsonanten klingen, muß auf deutliche Aussprache der an- und auslautenden Konsonanten geachtet werden, wenn der Text verstanden werden soll. Die tönenden Konsonanten so- wohl als die nichttönenden werden als An- und Auslaute an folgende Laute, ob Vokal oder Konsonant, herangezogen.

Geschrieben sieht die erste Strophe ungefähr folgendermaßen aus:
 Komm, lieber Mai, u—nd ma—che die Bäu—me wie—de—rgrün, u—nd
 laß uns a—ndem Ba—che die klei—nen Ver—schen blühn! Wie mö—chten
 wi—r so ge—rne ($\frac{1}{2}$) ein Wei—schen wie—de—rsehn, ach, lie—be—r Mai,
 wie ge—rne ei—nmal spa—zie—ren gehn!

6. Tempo und Atmung. Das Zeitmaß muß so lebhaft genommen werden, als nötig ist, um eine Zeile in einem Atem singen zu können. Um jedoch Atmungsübereinstimmung im Chorsingen zu erreichen, lasse man die Atmung nur vor zusammengehörigen Satzgliedern zu. Das Atmen hinter „und“ sei nicht gestattet, wie z. B. „Komm, lieber Mai, und — mache“, sondern es muß vor „und“ stattfinden.

7. Tonstärke. Die nach Vorschrift zu erreichende Tonstärke als Ziel für den Vortrag des Liedes hängt ab von Rhythmus, Melodiebau, Sprache und Beschaffenheit der Gesangsorgane. Die Tonstärke, welche sich aus dem Rhythmus ergibt, wird noch näher bestimmt, durch die Vorschrift für Tonstärke, z. B. *mf*, *p* usw. Diejenige Tonstärke, welche durch Zeichen, z. B. $\ll \gg$ angedeutet wird, wird meistens in Beziehung auf den Melodiebau angewendet. Gesangsregel ist: Bei aufsteigender Melodie wird mit zunehmender, bei fallender mit abnehmender Tonstärke gesungen. Das Zeichen $\ll \gg$ gilt aber auch als Tonbildungszeichen für die Betonungen, also für Bildung der rhythmischen Akzente und der Tonentwicklung der lang auszuhaltenen Töne.

Wir unterscheiden hierauf bezüglich rhythmische, melodische und sprachliche Akzente. Die letzteren betreffen die Hervorhebung einzelner Wörter und die Beziehungen der Satzteile untereinander. Zu ersteren gehören die Beiwörter wie z. B. „lieber“, zu letzteren die Hauptteile des Satzes Subjekt und Prädikat, z. B. „Mai“, sowie „Komm und mache“. Die Nebensilben und Bindewörter treten in der Tonstärke zurück. In Rücksicht auf die Tonstärke der Gesangsorgane wird man bezüglich ihrer Beschaffenheit Unterschiede in Qualität und Quantität machen müssen. Von der Lungengröße und der Menge des aufgenommenen Atems sowohl als auch von der Kraft, mit welcher er aus den Lungen herausgetrieben wird, sowie von der Stärke der Stimmbänder hängt die Kraft und Fülle des Tones ab. Man fordere nicht mehr, sondern viel eher weniger Kraft, als das Kind mit genannten Organen und darauf wirkenden Muskeln zu leisten vermag. Die zarten Teile des Stimmorgans sind bei Kindern erst in der Entwicklung begriffen und müssen daher noch geschont werden. Das starke Singen verleitet zum „Schreien“ und führt zum „Unreinsingen“, einer Folge des Ermüdens der Stimmbänder und schädigt überhaupt den Stimmorganismus, ja es kann Hals- und Brustkrankheit verursachen, möglichenfalls das Stimmorgan auf Lebenszeit verderben. Ein lebhaftes Tempo schützt vor Mißbrauch der Stimmkraft. Man beachte noch einmal, daß Wechsel in der Tonstärke den Gesang zuerst verschönt. Die vorschriftsmäßige Tonstärke bezieht sich zunächst auf die betonten Silben; zwischen diesen und den unbetonten muß deshalb ein Unterschied in der Tonstärke gemacht

werden, dadurch erreicht man zunächst einen Wechsel darin und erhält somit zugleich ein Mittel zur Schonung der Stimmorgane.

8. Form und Gliederung der Melodie. Die Melodie ist der Form nach ein dreiteiliges Lied. Der erste Teil enthält eine viergliedrige Periode, welche aus einem zweigliedrigen Vorderatz und aus einem zweigliedrigen Nachatz besteht. Der zweite Teil bringt Neues in einem zweigliedrigen Satz mit Modulation und Schluß in der Dominantentonart auf deren Grundtone (A-dur in D, C-dur in F). Der dritte Teil wird ebenfalls aus einem zweigliedrigen Satz gebildet. Er enthält eine Wiederholung aus dem ersten Teile, wendet sich aber schon im ersten Gliede mit seinen Intervallen 8 6 4 der Unterdominante zu. Im zweiten Gliede gelangt die Bewegung in der Prime der Grundtonart zur Ruhe.

Vergleichen wir den melodischen Inhalt der beiden Sätze des ersten Teiles, so finden wir, daß die ersten Glieder beider Sätze gleich und daß die zweiten nur in den beiden letzten Takte verschieden sind. Die ersten Glieder schließen mit der Terz, ebenso das zweite des ersten Satzes. Diese Schlußbildung gleicht der Stimmhebung im Verhältnis zum angenommenen Grundtone als Ausgangspunkt für gewählte Stimmhöhe und entspricht der Stimmhebung beim Sprechen des Gedichtes. Man nennt die Schlüsse auf höher als dem Grundtone gelegenen Intervallen unvollkommene Schlüsse. Sie entsprechen den Einschnitten (Cäsuren) des Gedichtes am Ende der Verse in je zwei Zeilen. Das zweite Glied des Nachsatzes endigt im Grundtone, steht also im Vergleich zum gleichen Glied des ersten Satzes um eine Terz tiefer

(4—4 4̇ 5 4 | 3̇ . . . und 2—2 2̇ 3 2 | 1̇ . . .)

Der Schluß des ersten Teils bildet einen vollkommenen Schluß in der Grundtonart. Der Schluß des zweiten Teils wird durch einen vollkommenen Schluß auf dem Grundtone der Dominantentonart gebildet. Der dritte Teil entnimmt seine Intervalle wieder der Grundtonart und schließt wie der erste auf dem Grundtone derselben vollkommen ab. Die Intervalle der Melodie sind also zwei Tongebieten entlehnt. Diese Gebiete stehen im Dominantenverhältnis.

9. Theoretisches. Aus der Harmonisierung ersehen wir, daß die vollstümlichen Naturharmonien IV hauptsächlich angewendet wurden, und dazu I—IV im dritten Teile. In der Schlußkadenz tritt zuweilen eine Erweiterung vor V I hinzu, wie z. B. in Teil 2 die Erweiterung durch II, und im dritten Teile die Erweiterung durch I₄, beide helfen den Schluß vorbereiten.

Lehrsätze inbezug auf Wahl der Lagen zu den Begleitungsharmonien: a) Der unterste Ton der Melodie bildet den höchsten Ton der Begleitung für die Anfangsharmonie. b) Die darauffolgenden Harmonien werden nacheinander kadenzmäßig verbunden. c) Mozarts Begleitung ist durch rhythmische Gliederung der kadenzierenden Harmonien entstanden. Sie enthält außer dieser Gliederung noch ein Zwischenpiel als Überleitung aus der Dominant-Modulation nach der Grund-

tonart zurück und zwar in Terzenzweistimmigkeit. Auch finden wir in Mozarts Klavierbegleitung noch ein Nachspiel oder Ritornello als Anhang, das zum Zwecke der Trennung der Strophen beigelegt ist und zugleich als Erholungspause für den Sologefang dient. Es besteht aus einer zweigliederigen Periode, einem Vordersatz im Aufgang und einem Rücksatz im Nachsatz, die durch $\frac{1}{8}$ Pause getrennt sind.

10. Praktisches. a) Die Melodie kann zu ersten Versuchen in der Garmanisirung von Melodien verwendet werden. b) Der entstandene Satz kann zur Selbstbegleitung beim Sologefange, oder auch zur Begleitung des ein- oder zweistimmigen Chor- und Sologefanges dienen. c) Anfänger im Quartett-, Quintett- oder Sextettspiels auf Streich- oder Blasinstrumenten können den harmonischen und den ein- oder zweistimmigen Melodiesatz als Vorlage zur Übung und zur Einföhrung in konzertmäßigen Vortrag benutzen. d) Für ländliche Konzerte kann nach dem Notenbeispiel auch noch der gemischte Chor hinzutreten.

11. Ästhetisches. Die Ebenmäßigkeit der Glieder, Sätze und Teile im Bau der Melodie, sowie die gegensätzlichen Richtungen in den Bewegungen der Melodieabschnitte sowohl als auch die Mannigfaltigkeit der gewählten Melodietöne befriedigen das Schönheitsgefühl vollkommen. Die Symmetrie des Baues ist aus der Zusammen- und Gegenüberstellung der Harmonien, sowie aus den melodischen und harmonischen Schlüssen deutlich zu ersehen. Der Zweck der unvollkommenen und vollkommenen Schlüsse ist schon oben erläutert. Ihre Anwendung trägt ebenfalls zur vollen Befriedigung des Schönheitsgefühls bei und verdient zur Begründung der Befriedigung berechnete Ermahnung.

12. Biographisches. Der Dichter des Originals soll nach Prof. G. W. Fink (Herausgeber einer Sammlung von 1000 Volksliedern, Verlag von Peters) D. Zöger sein. Als Verfasser der Umbildung bezweck Verkürzung des fünfstrophigen Liedes wird Christian Adolf Overbeck genannt. Er ward am 21. August 1755 in Lübeck geboren und starb daselbst am 9. März 1821 als Dr. der Rechte und Bürgermeister. Der Tondichter Wolfgang Amadeus Mozart wurde am 27. Januar 1756 in Salzburg geboren und starb am 5. Dezember 1791 in Wien. Er war ein großer Meister der Tonkunst. Von ihm stammt die schöne Melodie zum Liede: „Komm, lieber Mai, und mache die Bäume wieder grün!“ Das dreistrophige Lied ist für die Volksschule das geeignetste, denn es eignet sich diese Form für alle drei Stufen.

Rose Blätter.

I. Feuilletton.

Pädagogische Streifzüge durch die schöne Literatur.

Von C. Ziegler.

LXXIV.

Ein höchst wertvoller Bildungsroman „Gottes Heimkehr. Die Geschichte eines Glaubens“ ist kürzlich im Verlage von Vandenhoeft u. Ruprecht in Göttingen erschienen. Der Herausgeber ist der in den weitesten Kreisen bekannte Lic. Richard Kabisch, Seminaradministrator in Uetersen. Wenn er sich jedoch auf dem Titelblatt und im Vorwort nur als Herausgeber bezeichnet, so darf man das wohl als eine Fiktion betrachten. Das Buch behandelt das Problem der religiösen Entwicklung, ist aber nicht nur nach der psychologischen Seite hin eine hochbedeutsame Erscheinung, sondern zugleich ein wirkliches Kunstwerk. Es verfolgt das Erwachen und Wachsen der Gottesvorstellung von der ersten Kindheit an durch den Schul- und Konfirmandenunterricht durch, zeigt sie im Konflikt mit den wissenschaftlichen Problemen der Zeit auf der Hochschule und ihre Vollendung im Leben des Mannes. Als Probe möge folgender kleine Abschnitt dienen:

Nein, eins, ein einziges, das stand in jenen Geboten nicht drin; es wurde mit einigen Klauseln, die ich noch entschieden zu eng fand, in späteren Jahren, als ich auch die Erklärungen lernte, in das zweite und in das achte Gebot hineingetragen; das hatte ich getan, das widerfuhr mir immer von Zeit zu Zeit, und das war etwas so Schlimmes, daß ich hierbei zuerst empfand, was Sünde sei. Das war die Lüge.

Ich weiß recht gut, wie sich etwas in mir umkehrte, als ich log — es mag sein, daß ich fünf oder sechs Jahre alt war. Die alte Waschfrau sah mich an, als glaubte sie mir nicht; da sagte ich: „Ja, es ist wahr,“ und wurde rot. Die Natur bäumte sich auf gegen den Geist, der sie fälschen wollte. Es war mir unbeschreiblich übel zumut. Ich fühlte mich in zwei Hälften zerlegt, eine böse und eine gute; die böse hatte sich aufgemacht und wollte die gute erwürgen. Da stand sie groß und breit am Pranger.

Diesmal glückte mir die Lüge nicht. Aber später, wenn sie gelang, war das Gefühl dabei nicht besser. Es muß erst spät gewesen sein, daß man mir von Lüge sprach; vielmehr hörte ich oft von meiner lebhaften Phantasie reden, und ich merkte, daß man mich damit entschuldigte. Namentlich meine Mutter, die einmal so etwas gelesen hatte, war sehr geneigt, der Einbildungskraft alles mögliche zugute zu halten. Aber ich glaubte diesen Entschuldigungen nicht. Durchaus von selbst fühlte ich mich gerichtet, fühlte mich verächtlich und gemein. Ja es war mir etwas Ungeheures um die Lüge. Ich hätte es nicht aussprechen können, aber ich empfand, daß ich dadurch die Welt veränderte. Wenn ich zu spät aus dem Dorf kam und erzählte, die Knechte bei Hagemanns hätten mich nicht nach Hause gelassen, sie hätten mich vor sich aufs Pferd genommen und gelacht, als ich herunter gewollt, und die Mutter schalt dann über die unzeitigen Scherze, dann fühlte ich, ich hatte etwas in die Welt hineingetragen, was ohne mich nicht drin war. Es konnte sich fortwälzen zum Guten, zum Bösen, es wandte mir Strafe ab, es wirkte in der Mutter Zorn auf andere, es erregte in anderm Fall Belustigung, Bewunderung, Anordnungen. Es wirkte in der Welt und war doch nicht. Durch etwas, was nicht war, hatte ich die Welt verändert. Das war das Ungeheure, was ich fühlte, was mich mit Schauer erfüllte vor der Lüge. Ja, ich weiß es genau, das war es.

Und dann, daß sie so leicht getan war. So handlich, so bequem. Durch ein Wort konnte ich all den Großen ein Schnippchen schlagen. Und wenn es dann geschehen war und ich ging ins Feld, dann lag die Erde rein und still

um mich her, unverhüllt und wehrte sich nicht gegen meine Lüge. Sagte niemandem etwas. Aber gegen mich hob sie den Finger auf. Und wenn ich auch die Hände in die Hosentaschen steckte, pfliff und sang, es half nichts. Sie ließ den Finger sinken und sah mir nach mit großen Augen.

Daß das Gottes Augen seien, sagte mir niemand. Ich hatte keine Verbindung zwischen Gott und diesen Erlebnissen. Gott hatte zu Cain gesprochen, zu Abraham und Mose. Aber heute sprach er nicht mehr. Der Himmel hatte sich für immer geschlossen, seit er zum letztenmal geöffnet gewesen, um den auf-fahrenden Jesus zu empfangen.

Wohl konnte Gott strafen, durch Krankheit oder gar durch strengen Befehl, der die Pforten des Himmels dem Sterbenden verschloß, und ich wußte wohl, daß er sich nicht spotten ließ. Aber hier trat ja der Glaube ein. Er deckte mir der Sünden Menge. Wenn ich dann des Abends betete unser Verslein für die größeren Kinder:

Hab' ich Unrecht heut getan,
Sieh es, lieber Gott, nicht an,
Deine Gnad' und Jesu Blut
Macht ja allen Schaden gut.

Dann fiel mir wohl die Lüge ein, die mir an dem Tage widerfahren. Aber weich und lind und glatt strichen die Hände dieses lieben Gottes sie hinweg. Den eifrigen Gott kannte ich nur aus dem Katechismus und nur für andere Menschen. Mein Herz wußte nichts von ihm. Es war ja so fromm, es glaubte ganz, wie der liebe Gott es haben wollte, es hatte sich gewaschen in Jesu Blut. Da stand es zwischen Ludwig Richters Kindern und Engeln, die meine Mutter uns gern zeigte, und sang Frühlingschöre.

II. Rundschau.

1. Zeitgeschichtliche Mitteilungen.

Nun haben die meisten unteren und mittleren Beamten Preußens und auch die Volksschullehrer an vielen Orten ihre Teuerungszulagen erhoben und können sich des Maien freuen. Wir dürfen jetzt einen Blick nach rückwärts werfen und prüfen, was uns die vergangenen Wochen gelehrt haben. Das Bemerkenswerteste scheint uns zu sein, was Oberbürgermeister Ehlers aus Danzig im Herrenhause am 9. April als Ansicht der Kommission zur Beratung der Teuerungsvorlagen gesprochen hat. Zunächst mußten die politischen Parteien eine donnernde Philippika wegen ihres angeblichen Wettlaufs um die Gunst der Beamten über sich nieder-gehen lassen. Sodann aber suchte er den Beamten und Lehrern das Gewissen zu schärfen und ihnen als altpreussische Tradition eine Grundstimmung zu empfehlen, die bereit ist, alles irdische Wünschen und Hoffen demütig und entsagungsvoll auf ein ganz geringes Maß zurückzuziehen. „Wir möchten doch den Ruf des preussischen Beamtentums aufrecht erhalten sehen, daß der preussische Beamte seine verdammte Pflicht und Schuldigkeit tut, unbekümmert darum, ob er einige hundert Mark Gehalt mehr oder weniger bekommt.“ Wir halten es für gefährlich, wenn man mit solchen Sätzen in einer Zeit arbeitet, wo vom Kohlenbaron und vom Großgrundbesitzer an bis herunter zum kleinsten Bäuerlein ein förmlicher Raubzug auf die Lebenshaltung der Familien mit unveränderlichem Einkommen unternommen wird, und wo das Heer der Fabrikanten und Gewerbetreibenden, teilweise gedrängt durch jene mächtigen Produzenten der Rohstoffe, sich diesem Treiben anschließt. Wir halten solche Ausführungen für doppelt gefährlich, wenn sie unter dem Beifall des Herrenhauses ins Land hinausgeschallen; denn in dieser Versammlung sitzen sehr viele Leute, die von der herrschenden Teuerung nur Vorteile ernten, und denen „einige Hundert Mark“ allerdings ein Taschengeld sind. Wir fürchten, daß viele Beamte und Lehrer, auf denen die Sorge für ihre Familie lastet, die Worte des Herrn Ehlers wie Hohn empfinden. Wenn ihm die Absicht zu verlegen selbstverständlich auch fern gelegen hat, so sollte er doch in dieser wichtigen Stunde daran gedacht haben,

daß der Staat nur mit Durchschnittsmenschen rechnen sollte. Gewiß lassen starke und ausgeglichene Charaktere sich in ihrer Pflichterfüllung nicht beirren, wenn man sie auch schlecht behandelt; der Durchschnittsmensch aber wird in seiner Arbeitsleistung entschieden durch die Behandlung beeinflusst. Können wir das Beste, was jeder Mensch in seinem Lebenskreise leisten soll, anders als durch völlige freudige Hingabe an den Beruf erzielen, und kann die feinste Wirkung, die ein Lehrer, ein Erzieher, von Herz zu Herz schaffen soll, jemals von einem Revisor kontrolliert und durch Aufsicht erzwungen werden? Das hat man leider auch im Herrenhause übersehen. Gerade in letzter Zeit schien es uns manchmal so, als ob das Haus unsrer Pairs den beiden Volksvertretungen an politischer Weisheit überlegen sei; wir hatten daher als Lehrer darauf unsere letzten Hoffnungen gegründet. Zwar müssen wir auch dem Abgeordnetenhause dankbar sein, daß es unserer Regierung weitere Vorteile für uns Lehrer abgerungen hat; doch blieben noch die Lehrer gerade in den teuersten Orten von den Wohltaten der Teuerungszulagen ausgeschlossen, ebenso die Hauptlehrer und Direktoren. Durch die ablehnende Haltung unsrer Ersten Kammer müssen diese nun als Bittende vor die Rathhäustüren treten, wenn ihr Stolz sie nicht daran hindert. Die Ausschließung der Direktoren und Hauptlehrer in den Orten, wo die Lehrer Zulagen empfangen, würde uns verständlich sein, wenn es sich nur um Zulagen an Lehrpersonen handelte. Unverständlich aber wird sie uns, wenn wir bedenken, daß ein Regierungsekretär mit 4200 Mark Höchstgehalt durch Gewährung der 150 Mark als notleidend angesehen wird, während der weit geringer besoldete Rektor anscheinend als reichlich bezahlt gilt. Wenn diese Auslegung der rätselhaften Maßnahme zutrifft, so setzt das eine Wertung der Arbeit an unsrer Jugend voraus, vor der man erschrecken müßte. Die Lehrer haben bekanntlich verlangt, daß man sie jener Beamtenklasse gleichstellen sollte; nun aber erreichen noch nicht einmal Lehrer in gehobener Amtsstellung diese Stufe. Die Behandlung der Direktoren und Hauptlehrer wird bei der gegenwärtigen Lage der Dinge im Schulleben manchem Lehrer sicher Wohlbehagen verursachen; ein solcher sollte aber daran denken: *Tua res agitur, und Einigkeit macht stark.*

Personalien: Am 25. März starb plötzlich in Magdeburg der Provinzial-Schulrat v. Werder; er stand erst kurze Zeit in seinem letzten Amte. Weiteren Kreisen ist er durch die Umarbeitung bekannt, die er der alten Geschichte der Pädagogik von Schorn hat angedeihen lassen. Er war einer der Unseren; denn er ist ein Schüler des Seminars Alfeld; in späteren Jahren hat er dann noch akademische Studien getrieben. — Ebenso hat der Tod wenige Tage später, am 28. März, in Berlin den Stadtschulinspektor Schulrat v. Gizeki hingerafft; auch er ist als pädagogischer Schriftsteller weithin bekannt. — Nach einer Meldung der „Täglichen Rundschau“ beging am 1. April der bekannte Kartograph Ernst Debes, der Mitinhaber der geographischen Anstalt von Wagner und Debes, das 50 jährige Jubiläum ununterbrochener kartographischer Tätigkeit. Debes ist aus der Schule des in der kartographischen Wissenschaft unvergesslichen August Petermann hervorgegangen, als dessen Freund und Mitarbeiter er viele wertvolle Beiträge zur älteren Ausgabe von Stieler's Handatlas geliefert hat. Seit Beginn der 80er Jahre des vorigen Jahrhunderts ist er durch seine neuartigen Schulatlanten und Wandkarten in weitesten Kreisen bekannt geworden; die gleich gelungene methodische Anlage und technische Ausführung dieser Karten wurden sehr bald von unverkennbarem und nachhaltigem Einfluß auf die gesamte dem geographischen Unterricht dienende Kartographie. Sein Haupt- und Lebenswerk, das ihm die unumstränkte Anerkennung und Würdigung der gesamten geographischen Wissenschaft in reichstem Maße eingetragen hat, ist sein Neuer Handatlas, der von 1893/95 in erster Auflage erschien.

2. Pädagogische Mitteilungen.

Das Studium der neuern Sprachen und der philosophisch-historischen Disziplinen an der Akademie zu Frankfurt a. M. Die Berechtigungen der Akademie haben eine neue Erweiterung erfahren. Bisher schon waren denjenigen Kandidaten des höheren Lehramts, die neuere Sprachen im

Haupt- oder Nebenfach studieren, bei der Bewerbung um die Lehrbefähigung im Französischen und Englischen, zwei an der Akademie verbrachte Semester auf die vorgeschriebene Studienzeit anzurechnen. Durch Ministerial-Erlaß vom 30. Dezember 1907 ist ein Gleiches nun auch für die Lehrerinnen verfügt worden, die sich auf die Oberlehrerinnenprüfung im Französischen oder Englischen vorbereiten wollen. Die Studierenden finden auch Vorlesungen und Übungen auf dem Gebiete der germanischen Sprachen und Literaturen, der Philosophie, der Psychologie und Pädagogik, der Geschichte und der Geographie, die ihren weiteren Zielen dienen, und von denen einzelne speziell für die Bedürfnisse von Neuphilologen eingerichtet sind. Auch in diesen Fächern bietet ihnen der akademische Unterricht eine sach- und ordnungsgemäße Vorbereitung auf die Staatsprüfung.

Realienbücher. Aus Vollenkuckdörfheim vernehmen wir folgende Stimme: „Wir glauben nicht mehr an die Realienbücher! Sie wiegen das Universum in Viertelpfundpakete ab, ihr oberflächliches Buchwissen bringt die Gedanken zum Stillstand, und doch soll die Wissenschaft frei machen, Ideen wecken, die Beobachtungslust pflegen, die Denkfähigkeiten schärfen, die Kritik lebendig machen und die Phantasie anregen. Produktive Betätigung ist in den Wissensgebieten der Realienbücher vollständig unmöglich. Womit bewiesen ist, daß ihr Wissensstoff mit Wissenschaft garnichts zu tun hat. Hr. Gansberg i. Roland: „Die Wissenschaft in der Volksschule.“ — Die Wissenschaft und auch die Volksschule in Ehren! Wir lauschen aber hier zum erstenmal mit Staunen der Mär, daß die Volksschule sich produktiv an der Betätigung in den Wissenschaften beteiligen soll. Ein Ideal-Lehrmittel ist das Realienbuch zwar nicht, aber vor den Hefen, worin die Kinder unter großer Überbürdung den ganzen Jahresstoff ausarbeiten müssen, sind sie als Stütze des Gedächtnisses nicht zu verachten. Wenn man in dieser unvollkommenen Welt doch nicht immer gleich den Boden unter den Füßen verlieren wollte.

Über die Ansichtskarte als Lehrmittel schreibt unter anderem Paul Schlager in Leipzig-Gohlis: Die Forderung, gute Ansichtskarten unterrichtlich zu verwenden, ist nicht neu. Am energischsten trat Rektor Dr. Schwarz für die Ansichtskarte ein auf dem 15. Deutschen Geographentage in Danzig, nachdem er schon vorher eifrig durch Wort und Schrift für sie gewirkt hatte. — Am meisten interessiert uns die Funktion der Ansichtskarte neben dem Wandbilde. Ich meine nun, dieses ist berufen das Typische zu veranschaulichen, die Ansichtskarte bringt die Details. Natürlich wird sie möglichst charakteristische Einzelheiten zu zeigen haben. Einige Beispiele: Zur Behandlung der „Lüneburger Heide“ steht mir das betreffende Lehmannsche Wandbild zur Verfügung. Um aber diese Gegend in ihrer ganzen eigentümlichen Mannigfaltigkeit erfassen zu lassen, komme ich mit ihm nicht aus. Ich treffe eine Auswahl aus den mir vorliegenden besonders schön ausgeführten, stimmungsvollen, farbigen 47 Ansichtskarten aus der Lüneburger Heide. Da finde ich „blühende Heide“; Wanderer, die von einem Hügel aus den Blick über die weite Ebene gleiten lassen; ein Hünengrab, einen Bienenstand, Schafställe, Herden, verschiedene alte Katen und ihre Bewohner, einsame Gehöfte, eine Moorlandschaft, ein Birkenwäldchen, einen Wacholderhain, den Lauf eines Bächleins, verschiedene Teiche, ein sames Gehölz, öde, aber auch landschaftlich sehr reizvolle Ausschnitte, die Heide bei Abendstimmung usw. Nun fällt es mir nicht schwer, im Geiste der Kinder ein lebendiges Gesamtbild entstehen zu lassen. Ich ziehe noch einige Dichtungen heran und werde ohne große Mühe der Kappeler Forderung nach künstlerisch-wissenschaftlicher Landschafts- und Naturschilderung gerecht. — Die methodische Verwendung der Ansichtskarte im Unterrichte kann recht verschieden sein. Man kann sie zirkulieren lassen oder an der Döringchen Kartentafel herumzeigen, man kann letztere auf das Pult und die Kinder davorstellen, man wird die Karten in den meisten Fällen an der an der Wand hängenden Tafel befestigen, so daß sie die Kinder zu gelegener Zeit betrachten können. Mit Hilfe der Karten lassen sich auch geographische Wiederholungen recht beleben. Man illustriert mit ihnen etwa eine erdachte Reise. Es bietet sich den Kindern dann auch reichliche Gelegenheit zum Reden und so zur Steigerung ihrer Sprachfertigkeit.

(Wir stehen der Verwendung der Postkarte im Unterricht etwas skeptisch gegenüber und betrachten sie nur als angenehme Zugabe, die den Kindern in Schaukästen oder angeheftet auf Holztafeln zum gelegentlichen Beschauen nach dem Unterricht geboten werden kann. Unser Streben muß vor allem darauf gerichtet sein, gute Wandbilder zu besitzen, deren Einzelheiten von der ganzen Klasse gleichzeitig erkannt werden können. Nur sie können den Unterricht wirklich fördern. Den Kollegen, die sich aber für die Postkarte entscheiden, nennen wir als Bezugsquelle hierfür den Verlag von Döring in Leipzig. Aus eigener Anschauung können wir ihnen Luchs Postkarten empfehlen (Berlin, Wilhelmstraße 106). Es sind dort Sammlungen von je sechs Ansichten aus deutschen und fremden Städten erschienen (jede Serie M. 0,60). Die Bilder wirken in ihrer Linienführung und ihren Farben sehr vorteilhaft; sie sind meist Öl- oder Aquarellgemälden bedeutender Künstler nachgebildet. Die Schriftleitung.)

Als eine schädliche Übertreibung des guten Unterrichtsgrundsatzes über die Anschaulichkeit müssen wir auch das neueste Unternehmen Neukaus ansehen, Serie II seiner Neuen biblischen Wandbilder. Sie nehmen ihren Vorwurf aus den Gleichnissen des Neuen Testaments. (Säemann. Verlorener Sohn. Barmherziger Samariter. Pharisäer und Zöllner. Reicher Mann. Arbeiter im Weinberg.) In der Selbstanzeige im Zentralorgan für Lehr- und Lernmittel heißt es: „Die Bilder sind so ausgewählt, daß sie sowohl auf der Mittelstufe als auch auf der Oberstufe behandelt werden können. Jede Serie bildet ein Ganzes; es sind bei allen dreien typische, plastische Szenen genommen, die dem Maler Anlaß geben, seine ganze Kunst zu zeigen. Bei der Ausführung der Bilder, deren Größe 92:95 cm ist, sollen künstlerische Auffassung und wissenschaftliche Genauigkeit harmonisch sich verbinden. Sie wollen also die darzustellende Situation mit orientalischer Farbenpracht und mit geschichtlicher Treue, soweit sie die wissenschaftliche Forschung ermöglicht, wiedergeben.“ Wenn diese Bilder nur als Klassenschmuck gedacht wären, würden wir sie begrüßen; aber wir müssen sie als zu behandelndes Lehrmittel entschieden ablehnen. Liegt in jenen Gleichnissen irgend etwas, was der Klärung durch ein Bild bedarf? Wollen wir der Phantasie unserer Kinder gar keine Arbeit mehr zutrauen? Ist es wirklich nötig, sich die Gestalten in den Gleichnissen in „geschichtlicher Treue“ vorzustellen? Gibt es nicht namhafte deutsche Maler, die meinen, jene biblischen Gestalten wirkten am traulichsten, wenn wir sie uns als deutsche Männer und Frauen vorstellen? Kämpfen wir darum gegen jene Gefahr, daß die Phantasie der Kinder durch eine Flut von Bildern eräuft wird.

An gewisse Übertreibungen im Philantropin erinnern auch die Ausführungen von A. Schmitt über den geographischen Unterricht im Freien. Er sagt im Zentralorgan für Lehr- und Lernmittel: Die äußeren Hilfsmittel zu dem nachfolgenden Plane sind nicht allzu schwer zu beschaffen. Man braucht: 1. eine Ebene — wenn möglich von der Größe einiger Kilometer im Quadrat, im Notfall auch eines Quadratkilometers —, in der kein landwirtschaftlicher Anbau getrieben wird, und in der es keine verbotenen Wege geben dürfte; 2. eine Anzahl Fahnenmasten und Holzbänke; 3. die Mitwirkung eines fachkundigen Geometers. Im Besitz dieser äußeren Hilfsmittel lohnt sich vielleicht der Versuch, einer Anzahl Kinder in einem vierwöchigen Ferienkursus die Geographie des Deutschen Reiches zum dauernden Besitz beizubringen. Selbst wenn der Versuch nicht oder nur teilweise gelingen sollte, wäre wenigstens der Gewinn einer ausgiebigen Beschäftigung der Kinder im Freien vorhanden.

Das Ziel, auf das der geographische Ferienunterricht ausgeht, ist: Projektion des Deutschen Reiches auf die Größe einer Quadratmeile oder eines entsprechend kleineren Raumes. Die erste Tätigkeit des Geometers wäre: festzustellen, an welchen Punkten die Städte Königsberg, Kiel, Köln, Straßburg, München und Breslau, ferner die dem Kartenbild faktisch nächstgelegene Großstadt liegen würde. Die Stellen der angegebenen, der Reichsgrenze nahe gelegenen Städte sind durch hohe, überall sichtbare Fahnenmasten zu markieren; um die Stelle der ebenfalls zu markierenden faktisch nahe gelegenen Großstadt stehen Bänke und Lehrstängel, und es beginnt der Unterricht. Am ersten Unter-

richtstage ist den Kindern auseinanderzusetzen, worum es sich handelt. Dann beginnt das „Städtegründen“, d. h. es wird festgestellt, für welche deutsche Stadt — außer den bereits markierten — irgendein besonderes Interesse vorhanden ist, und die Lage dieser im Gelände-Kartenbild ist aufzusuchen. Die Kinder gehen jedes mit einer guten Landkarte vom Deutschen Reich und einem zugespitzten Pflöck, mit seinem Namen versehen, los und stecken die Pflöcke an der Stelle ein, die sie für die richtige halten. Dann tritt wieder der Geometer in Tätigkeit und ermittelt die unzweifelhaft richtige Stelle. Das Kind, dessen Markierung ihr am nächsten kommt, wird zur Belohnung zum Bürgermeister der Stadt ernannt und soll sich mit ihr besonders beschäftigen. Der Lehrer teilt das Wichtigste von ihr allen mit und zeigt charakteristische Ansichten. Die Stelle wird ebenfalls durch Fahrennast, der wohl etwas kleiner sein könnte, als an den angegebenen „Grenzstädten“, markiert und eine Ruhebaut daneben gestellt. Dem „Bürgermeister“ bleibt es unbenommen, außerdem ein stadt-charakteristisches Symbol hinzuzufügen, etwa bei „Erfurt“ ein Blumenbeet anzulegen oder bei „Mainz“ einen Weinstock zu pflanzen. Am anderen Tage wird wieder eine andere Stadt — wenn zugänglich auch mehrere — „gegründet“. — Es ist zu beachten, daß die Initiative des Lehrers lediglich das sportmäßige Auffinden der richtigen Stadtstellen im Gelände anregen soll. Er darf nicht so sehr „Schulmeister“ sein, daß er noch weitere geographische Belehrungen geben will, sondern möge darauf warten, welche von den außerordentlich zahlreichen weiteren Entwicklungsmöglichkeiten des Spieles durch die Kinder selbst gewünscht werden. Nach kinderpsychologischen Erfahrungen ist mit einiger Wahrscheinlichkeit darauf zu rechnen, daß nach kurzer Zeit von den Kindern selbst auch die Markierung von Flüssen, Gebirgen, Eisenbahnen und politischen Grenzen verlangt werden wird.

3. Sprache des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins.

troß.

In dem Aufrufe des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins ist an zwei verschiedenen Stellen das Verhältniswort troß mit verschiedenen Fällen angewendet: das eine Mal mit dem Wesfall: „Troß aller Siege des deutschen Geistes und des deutschen Schwertes wurzelt in unserem Volke das alte Erblaster der Ausländerei“ —, das andere Mal mit dem Wemfall: „Troß den großen Meistern, die . . . uns ein kostbares Erbe hinterlassen haben, herrscht heute viel Breitspurigkeit usw.“ Diese zweifache Fügung von „troß“ ist den Bearbeitern des Aufrufs mehrfach aufgemerkt worden. Ihnen ist aber diese Ungleichmäßigkeit nicht etwa entgangen, sondern sie haben die Übereinstimmung nicht herstellen zu müssen geglaubt und die ältere, ursprünglichere Bindung mit dem Wemfalle an der letzten Stelle deshalb vorgezogen, weil sie hier — „Troß den großen deutschen Meistern herrscht noch heute Breitspurigkeit, Härte, Schwulst, d. h. ihnen zum Troß“ — auch den älteren Sinn des ursprünglichen Hauptwortes noch am frischesten und sinualligsten empfanden. Denn freilich ist der Wemfall die natürliche Ergänzung zu diesem ehemaligen Hauptworte Troß, das man entweder allein im Sinne von: Troß sei dem und dem geboten! als Ausruf verstand oder in der Form „dem und dem zum Troße“ in den Satzbau einfügte; „troß(alle)dem“ zur Formel erstarrt erinnert an den ursprünglichen Gebrauch. Aber je länger je mehr ist dieses troß, wie andere eigentliche Hauptwörter, z. B. kraft, laut, wegen, zum Verhältniswort (zur Präposition) geworden — unanschaulicher, aber gelenkiger — und hat als solches gleich jenen den Wesfall angenommen, der heute überwiegt und nun nicht mehr als fehlerhaft getadelt werden darf, wie das z. B. von Wustmann geschieht. Aber ein feineres Sprachgefühl wird wohl zu erwägen wissen, wo etwa der Wemfall den Ausdruck anschaulicher macht, wo andererseits der Wesfall vorzuziehen ist, weil der Wemfall heute da geradezu unnatürlich und geziert klingen würde. Keinesfalls aber darf eine so erstarrte und anschauliche Form wie das Umstandswort „troßdem“ willkürlich zu „troßdesjen“ oder „troßdes“ verändert werden, wie das heutzutage von Unberufenen leider geschieht.

III. Büchertisch und Lehrmittelschau.

1. Besprechungen.

Walter Classen, Biblische Geschichte nach den neueren Forschungen für Lehrer und Eltern. Altes Testament. 146 S. C. Voßsen, Hamburg. Preis geh. M. 2,—, geb. M. 2,50.

Man kann wohl von jedem Erzieher erwarten, daß ihn das Bestreben befeelt, sich über die neuere Bibelforschung Klarheit zu verschaffen. Wenn Zeit und Lust mangelt, umfangreiche wissenschaftliche Werke zur Hand zu nehmen, dem empfehlen wir in erster Linie das genannte Schriftchen. Classen betrachtet die biblische Geschichte zugleich als eine Geschichte des menschlichen Aufstrebens aus Dumpfheit und Barbarei, Sinnlichkeit und Heidentum zum Lichte göttlicher Erkenntnis. In den kulturhistorischen Einleitungen der einzelnen Abschnitte bringt er eine Fülle höchst interessanten Materials. Einen breiten Raum nimmt die prächtige Schilderung des Prophetismus ein. Hier findet der Lehrer eine Menge von Anregungen, die ihn befähigen, diesem wichtigen, für gewöhnlich vernachlässigten Kapitel endlich den ihm gebührenden Platz im Religionsunterrichte zu geben. Ob indes unsere sämtlichen Leser den Ausführungen über die Väter- und Wanderzeit beipflichten, bezweifeln wir. Alles in allem: Eine von gründlicher Wissenschaftlichkeit zeugende Neuerscheinung, die weiter Verbreitung wert ist!

H. D.

F. W. Farrar, St. Paulus. Sein Leben und Werk. Autorisierte deutsche Bearbeitung von Otto Brandner. Gleichnamiger Verlag in Frankfurt a. M. Durchsicht der Epistelerklärungen von Kirchenrat D. Rupprecht. Band III, Seite 519—719. Preis vollständig M. 12,—.

Vor uns liegt der dritte Band des berühmten, von der Welt der Gebildeten mit Begeisterung aufgenommenen Werkes, das Leben und Arbeit des großen Heidenapostels zum Gegenstand seiner Darlegungen macht. Der die Kapitel 39—56 umfassende Gedankenstoff bezieht sich auf folgende Punkte: Die letzte Reise des Apostels nach Jerusalem. Paulus und Felix. Paulus vor Agrippa II. Reise und Schiffbruch. Pauli Ankunft und Aufenthalt in Rom. Briefe aus der Gefangenschaft. Der Brief an die Philipper. Auftreten des Gnostizismus. Die Briefe an Philemon I und II. Die erste Epistel an Timotheus. Der Brief an Titus. Die letzten Tage. Pauli letzter Brief. Das Ende.

Das Ganze ruht auf dem Grunde der Apostelgeschichte St. Lucä, der paulinischen Schriften und sonstiger, historisch-stichhaltiger Quellen. Wir begleiten im Geiste den Apostel von Korinth (Februar 58 n. Chr.) aus nach Jerusalem und von hier durch die Fährnisse und Unbilden seines letzten Lebensabschnittes nach Rom in die Gefangenschaft. Klar und deutlich sehen wir Schritt auf Schritt die herrlichen Erfolge seiner Tätigkeit, die trotz Ketten und Banden nicht erlahmt. Auch in der Ferne übt er treue, gewissenhafte Seelsorge durch fortwährende (schriftliche) Ermahnung, Tröstung und Aufrichtung der von ihm gegründeten Gemeinden. Kein Schäflein soll ihm, dem vorbildlichen Seelenwächter und Erzieher, verloren gehen.

In großzügiger Weise versteht es der hochbegabte Verfasser, allen diesen Momenten gerecht zu werden, indem er nach Sichtung kritischer Ergebnisse ein Lebensbild von seltener Schärfe und Deutlichkeit entrollt, dabei die Episteln einer trefflichen Wertbeurteilung würdigend. Bei aller Wissenschaftlichkeit kennzeichnen Durchsichtigkeit, Klarheit und anmutende Einfachheit die Ausdrucksweise, so daß die Vertiefung in die Geistesfülle selbst dem Laien wahren Genuß bereiten muß. Kulturgeschichtliche, den besten Quellen entstammende Illustrationen dienen wesentlich der Erläuterung und dem Verständnis. Den gleichen Zweck verfolgen die sechs Karten und Nebenkarten, die überflüssiges Beiwerk strenge vermeiden. Vierzehn Exkurse des Anhangs geben noch manche der Durcharbeitung förderliche Fingerzeige.

Jedenfalls erblicken wir in dem Buche eine Meisterarbeit, die sich gründlichster Forschung, historischer und psychologischer Wahrheit, erstaunlichen Gedankenreichtums, sachgemäßer Übersichtlichkeit und klarer Darstellung rühmen darf. Das Werk, das sich, nebenbei bemerkt, vorzüglich als Geschenk eignet, gehört in die

Hände der Lehrer so gut wie der Theologen. Jedem, der sich in seinen Inhalt liebevoll versenkt, wird es in unserer bewegten Zeit eine Mahnung sein, „im guten Kampf nicht laß zu werden und an der Hoffnung des endlichen Sieges unerschütterlich fest zu halten“.

Dittmar.

Weigand, **Deutsches Wörterbuch**. 5. Aufl. Neu bearbeitet von v. Bahder, Hirt und Kant. Verlag Töpelmann, Gießen. (In 12 Lieferungen, je 1,60 Mk.)

Jetzt ist die 2. Lieferung erschienen, welche die Wörter „beisammen“ bis „drum“ auf 190 Spaltseiten behandelt. Was wir früher von der 1. Lieferung gesagt haben, gilt auch von der vorliegenden; es ist echt deutsche Gelehrtenarbeit, und wir wünschten, das Werk wäre im Besitze jedes Lehrers, der dann im deutschen Unterricht der Oberstufe oft einen Trank aus frischen Quellen bieten und den Forderungen Rudolf Hilbrandts gerecht werden könnte.

M. G.

Meinhold (Dresden), **Bilder zur Zoologie**. Es muß eine gewisse Ordnung in der Reihenfolge der Fächer stattfinden (Religion, Pädagogik, Deutsch, Mathematik, realistische Fächer, technische Fächer).

Es liegen uns die Bilder vom ein- und vom zweihörnigen Kamel, vom Kasse- und vom Arbeitspferd, der Libelle und der Heuschrecke vor. Sämtliche sind für große Klassen brauchbar und in ihrer künstlerischen Ausführung lobenswert. Die Tiere sind nicht als Einzelfiguren, sondern als Glied einer Lebensgemeinschaft dargestellt. Das Bild mit den Kamelen zeigt z. B. eine Karawane, das mit dem Arbeitspferde eine Dorfslur. Wir können die Sammlung jedem empfehlen.

M. G.

Teubners **Künstler- und Modellierbogen**. Der Verlag von Teubner in Leipzig, der uns schon die Künstler-Steindrucke beschert hat, hat auf seinem Wege zur Einführung der Kunst in die Jugenderziehung einen weiteren Schritt getan; er läßt jetzt künstlerisch ausgeführte Modellierbogen erscheinen. Unsere Kinder haben von jeher gern aus den Modellierbogen Häuser und ganze Ortschaften aufgebaut; es war nur zu bedauern, daß die Vorlagen so wenig von gutem Geschmack zeugten. Diesen Mangel hat der rührige Verlag bemerkt und folgende Bilder herausgegeben: Alpenhof, Schwarzwaldmühle und -hof, Sennhütte, niederländischer Bauernhof, Rathaus, Stadttor und Patrizierhaus einer mittelalterlichen Stadt, Wolkenträger, Lappenlager, japanisches Teehaus, Haus auf Ceylon u. a. m. Jeder Bogen kostet 40 Pf. Sehr zu empfehlen. M. G.

E. Zahn, **Vier Erzählungen aus den „Helden des Alltags“**. Ausgewählt vom Nürnberger Jugendchriftenausschuß. 91 Seiten. Deutsche Verlags-Anstalt, Stuttgart. Geb. 0,90 Mk.

Der Gölshener Bahnhofswirt Ernst Zahn hat sich unter den lebenden Schriftstellern einen Ehrenplatz errungen, und wir danken es den Nürnbergern, daß sie für unsere Jugend in den Oberklassen aus Zahns Werken eine Probe darbieten. Wer diese Erzählungen liest, fühlt sich wieder im Geiste in das gewaltige Reußtal zwischen den hochragenden Bergen Uris versetzt, er schaut den Volksstamm, dem ein Teil, die Kämpfer von Morgarten und Sempach, auch die von Kappeln und die Helden von 1799 entstammen, die Urbäterjitten gegen die moderne Zeit verteidigen wollten. Es ist in den 4 Erzählungen uns ein Buch beschert, das ursprünglich zwar nicht für die Jugend geschrieben, ihr aber in allen Stücken angemessen ist und in keiner Schülerbibliothek fehlen sollte. Die Ausstattung des Bändchens entspricht allen Anforderungen, die wir an ein gutes Buch stellen.

M. G.

Geschichte der deutschen Literatur, mit einem Abriß der Geschichte der deutschen Sprache und Metrik, bearbeitet von G. Böttcher und K. Kinzel. 12.—15. Aufl., 202 Seiten, Halle a. S. 1907, Waisenhaus. Geb. 1,80 Mk.

In klarer übersichtlicher Anordnung und in gedrängter, scharfer Fassung bietet das Buch eine Zusammenfassung dessen, was sie später sich durch eigene Lektüre von der deutschen Literatur erworben haben sollen. Die leitenden Gesichtspunkte für das Verständnis der einzelnen Zeitabschnitte und der Werke sind scharf hervorgehoben. Die Übersichtlichkeit des recht gut gegliederten Inhalts wird noch durch verschiedenen Druck in geschickter Weise äußerlich hervorgehoben. Für Mittelschulen und Präparandenanstalten ist das Buch recht brauchbar.

Hannover.

E. Schred.

2. Verzeichniß der eingekauften Bücher.

Nähere Beschreibung bleibt vorbehalten.

P. Richter, Dr. **Martin Luthers pädagogische und reformatorische Verdienste um Schule und Unterricht.** 87 S. Schrödel, Halle. M. 1,25.

C. Wenzig, **Weltanschauungen der Gegenwart in Gegensatz und Ausgleich.** 152 S. Quelle u. Meyer, Leipzig. M. 1,60.

F. Christ, **Charakterologie.** 72 S. Muzé, Leipzig. M. 2,—.

G. Gehrig, **Block zu Entwürfen und Beurteilungen von Lehrproben.** 5. u. 6. Aufl. Meyer, Hannover. 70 Pf.

M. von Domitrovich, **Grundzüge der Entwicklung der Schulbank (auf Grund amtlicher Mittheilungen bearbeitet) und Kritik über die Behandlung der Schulbankfrage.** Mit 37 Figuren. 113 S. Engelmann, Leipzig. M. 1,60.

M. Walsemann, **Das Interesse.** (Eine Ziller = Studie.) 2. Auflage. 124 S. Meyer, Hannover. M. 1,80.

E. Menge, **Verzeichnis empfehlenswerter Bücher für Lehrer.** 3. Heft (Zeichen- und Kunstunterricht). 35 S. Biehl u. Kämmerer, Dresden. 50 Pf.

F. Gräber, **Pinzel-Spiele.** III. Heft, I. Teil. Thüringer Verlags-Anstalt, Jena. M. 1,—.

L. Brehmer, **Der Zeichenunterricht in der Volksschule.** 32 S. Rahm, Frankenberg. 50 Pf.

Hermann Kasten, **Üben und Stackses Lesebuch.** Verlag Friedrich Brandstetter, Leipzig. 1. Teil. 336 S. M. 1,60. 2. Teil. 488 S. M. 2,40. 3. Teil. 621 S. M. 3.

Missalet, **Fibel für Lesen und Rechtschreiben.** 72 S. Korn, Breslau. M. 0,40.

Aug. Otto, **Volkschriftsteller und Hauspoeten des 19. Jahrhunderts.** 99 S. Capell, Gießen. Preis ? 1. Heft und 2. Heft.

Jakob Biehl, **Friede auf Erden.** 31 S. Siegismond u. Volkering, Leipzig. M. 0,60.

Dürr, **Die Lehre von der Aufmerksamkeit.** 192 S. Quelle u. Meyer, Leipzig. M. 3,80.

W. Bangert, **Hilfsbuch für den Deutschen Unterricht.** 101 S. Diefenweg, Frankfurt a. M. M. 1,—.

E. Jahn, **Vier Erzählungen aus den Helden des Alltags.** 91 S. Deutsche Verlagsanstalt Stuttgart und Leipzig. M. 0,90.

Stümke, **Modernes Theater.** 186 S. Deutsche Bucherei, Berlin. Preis ?

Haas, **Japanische Erzählungen und Märchen.** 108 S. Deutsche Bucherei, Berlin.

Grimm, **Deutsche Sagen.** 170 S. Deutsche Bucherei, Berlin. M. 0,60.

W. Missalek, **Kleine Deutsche Sprachlehre.** 64 S. Priebe'sche Buchhandlung, Breslau, M. 0,25.

Edert, **Geschäftsaufsätze.** 90 S. Meyer, Hannover.

Ellh Steffen, **Aus deutscher Vorzeit.** 127 S. Deutsche Bucherei, Berlin. Preis ?

Dorenwell, **Der deutsche Aufsatz.** 325 S. Meyer, Hannover. M. 3,—.

Techner, **Der Schreib- und Leseunterricht.** 131 S. Wiegandt, Berlin. M. 2,—.

Ullinger, **Die Kunst der Rede.** 244 S. Füssli, Zürich.

Polak, **Aus deutschen Lesebüchern.** 692 S. Teubner, Leipzig. M. 5,60.

Kurth, **Aus Pompeji.** 82 S. Deutsche Bucherei, Berlin. M. 0,30.

Belter, **Deutsche Sprache und deutsches Leben.** 146 S. Stahl, Arnberg. M. 2,—.

Böller, **Mein erstes Lesebuch.** 120 S. Roth, Gießen. M. 0,60.

Deines, **Neue Schreib-Schule.** Salzer, Heilbronn.

Ada Linden, **Vergeheimnis.** 287 S. Hirsch, Konstanz. Preis ?

Fuchs, **Ritterburgen und ritterliches Leben in Deutschland.** 167 S. Paetel, Berlin.

Frenzel, **Neuere Bestrebungen auf dem Gebiete des ersten Leseunterrichts.** 24 S. Hilbrandt, Stolp. M. 1,50.

Zoochmann, **Walther von der Vogelweide.** 183 S.

3. Neuere pädagogische Aufsätze.

(Die Ziffern geben die Nummer der Zeitschrift an.)

Deutsche Blätter. Die Prinzipien der Kinderlieder im Kunstlied. Prümers. 23 ff. Otto Wittmann. Honte. 23. Lehrerstand und Pädagogik. Glük. ff. 26. Die neueren Bestrebungen auf dem Gebiet des naturgeschichtlichen Unterrichts. Wagner. 26.

Deutsche Schulpraxis. Kürzere Unterrichtszeiten. 10. Psychologische Beobachtungen zur Frage über den fremdländischen Sprachunterricht. Netschajeff. 10. Gebundene Aufsatzformen. Sehfert. 11.

Deutsche Lehrer-Zeitung. Die innere Mission in der Schule. 17. Deutsche Erziehung in französischer Beleuchtung. Niesien. 22. Lehrer gestalten in der erzählenden Literatur der Neuzeit. Erler. 23.

Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung. Humor und Erziehung. Kellner. 9. ff. Busch als Pädagog. 9. Lehrer gestalten in der neueren erzählenden Literatur. Erler. 10. Fachstudium und Berufsstudium auf der Hochschule. Schmidkunz. 11. Das Bestreben, der Volksschule immer neue Unterrichtsgegenstände und Lehrstoffe zuzuweisen im Lichte der Pädagogik Adolf Diesterwegs. Ballmann. 12. Briefe über Schulaufsicht, Schulleitung, Rektorat. Wilke. 12. Gart. Wilhelm Busch. Pastor. 6. Der Geschichtsroman und seine Bedeutung für das Volk. Beher. 6.

Die Lehrerin. Neue Bahnen. L-H. 24.

Sächsishe Schulzeitung. Dresdner Normalhauptzeugnisse. Richter. 12.

Schulblatt für Braunschweig und Anhalt. Zur Reform des Physikunterrichtes in Bürger- und Volksschule. Ellemann. 3. Ausdruckskultur und ihr Trugbild in Leben und Schule. Wittendorf. 5. ff.

Schweizerische Lehrerzeitung. Das Jahrbuch des Unterrichtswesens in der Schweiz. 10. Die Analyse des Denkens. Klink. 10. Jugendspiel und Wandern in der Schweiz. Schmid. 2. Die Kinderfürsorge und der städtische Erziehungsbeirat in Mainz. Schmidt. 3. Ausbildung und Schlussprüfungen der Lehrer der modernen Sprachen.

Jugendchriften-Rundschau. Die Lektion der schulentlassenen Jugend. Maßdorf. 3.

IV. Briefkasten.

(Bei Anfragen ist die Abonnementsquittung beizufügen, die aber nur zurückgesandt wird, wenn das Porto hierfür beigelegt ist.)

S. P. Versuchen Sie es mit dem Antiquariatskatalog zur Geschichte der Pädagogik und Philosophie, erschienen bei Harrowig in Berlin, Potsdamer Straße 113. Er enthält auch eine ganze Reihe sehr alter Bücher.

Student. Dies Verzeichnis der Vorlesungen an der Akademie für Sozial- und Handelswissenschaften zu Frankfurt a. M. für das Sommerhalbjahr 1908 ist bei Adelmann in Frankfurt erschienen. Die Vorlesungen erstrecken sich auf Volkswirtschaftslehre und Wirtschaftsgeographie, Rechtswissenschaft, Mathematik, Handelswissenschaften, Philosophie, Geschichte, Literaturgeschichte und neuere Sprachen. Seminarisch gebildete Lehrer werden immatrikuliert.

Sommerfrische. Auch in diesem Jahre sind für Lehrerinnen gewisse Quarantäneanstalten als unentgeltliche Wohnstätten an der See geöffnet worden. Die Verpflegung wird zum Teil gegen mäßige Preise dort gewährt. Bewerbungen bei dem Regierungspräsidenten, in dessen Bezirk die Anstalten liegen.

Geographie. Zu ihren drei wertvollen Neuigkeiten (Deutsche Kolonien, Deutschland kulturell und Deutschland geologisch) gibt die Firma Carl Chun (Berlin) laut Prospekt je einen Kommentar heraus und an Interessenten unberechnet und portofrei ab; von unseren Lesern werden viele gern von diesem Anerbieten Gebrauch machen.



Das Wesen der Moderne.*)

Von Dr. R. Beth, ord. Professor a. d. Universität Wien.

Ein hervorstechender Grundzug in der modernen Gesamtrichtung ist ohne Zweifel der Individualismus, die Hochschätzung des Individuums, die sich auf allen Gebieten des Lebens und Schaffens zeigt. Der Individualismus ist auch in den auf den ersten Blick und nach ihrem Namen antiindividualistisch erscheinenden sozialistischen Bestrebungen ausschlaggebend. Denn wenn schon es sich in ihnen faktisch dahin zugespitzt hat, daß die Massen nach der Schablone behandelt werden, so war doch dies nicht in der Idee des Sozialismus gelegen. Es sollte sich nicht um herdenmäßigen Zusammenschluß handeln, bei dem die Individuen Massenteilchen, stoffliche Atome sind, sondern um die Geltendmachung des Persönlichkeitsrechtes von vielen, die desselben sich bewußt fühlen. Wir können uns aber auf den im Gebiet des geistigen Lebens auftretenden Individualismus beschränken. Hier verlangt der Individualismus, der mit besonderer Betonung seit dem Anfang des 19. Jahrhunderts siegreich vorgeedrungen ist, das Recht der persönlichen Selbstentscheidung, und zwar bei allen Betätigungen geistigen Lebens. In der Moral besagt er, daß nicht das von außen gegebene Gesetz ohne weiteres anerkannt werden soll, sondern nur das Gesetz, welches sich im Individuum kundgibt und im persönlichen Leben bewährt. Kant, die Romantik, Schleiermacher sind die ersten großen Wortführer dieser Auffassung. Auf die Religion angewandt, bedeutet seine Forderung, daß das religiöse Verhalten von persönlicher Überzeugung getragen sein muß. Das ist sowohl in dem guten Sinn gemeint, daß aus der reli-

*) Aus Dr. R. Beth, Die Moderne und die Prinzipien der Theologie. 347 S. Fromwig & Sohn, Berlin. 1907. Preis 5,50 M., geb. 6,50 M.

Inhalt: I. Das Verlangen nach einer modernen positiven Theologie. II. Das Wesen der Moderne. 1. Die Grundtriebe und Einzelzüge des modernen Geisteslebens. 2. Die Wurzeln der Grundtriebe des modernen Geisteslebens. III. Was heißt moderne positive Theologie? 1. Moderne Theologie im allgemeinen. 2. Moderne Theologie des alten Glaubens nach Th. Kasten. 3. Moderne positive Theologie nach R. Seeberg. 4. Moderne positive Theologie nach R. G. Grönmacher. IV. Die Prinzipien der modernen Theologie. 1. Dogma und Weltbild, christliche Offenbarung und heilige Schrift. 2. Religiöses und theologisches Erkennen. Kants Bedeutung für die theologische Methode. 3. Theologie und Naturwissenschaft. 4. Theologie und Religionswissenschaft.

giösen Tradition nichts ohne Prüfung im eigenen Erleben und ohne Erprobung am eigenen Selbst ins religiöse Verhalten und ins Glaubensleben übernommen werden darf; als auch in dem für das Wesen der Religion schädlichen Sinne, der das Gemeinschaftsgefühl durch schroffe Betonung der subjektiven Haltung verloren gehen läßt und schließlich auf die Tradition überhaupt verzichtet. Bei dieser letzteren Umbildung tritt der ebenfalls als spezifisch modern erscheinende Subjektivismus hinzu, der dann noch zu der dem historischen Sinn der Moderne zuwiderlaufenden unhistorischen Verachtung aller Tradition d. i. alles in der Geschichte vorangegangenen religiösen Glaubens werden kann und sich trotz dieser ausgesprochenen Unmodernität als recht modern hinzustellen beliebt. Zugleich aber ist für die Weltanschauungsfragen überhaupt die bedeutame Einsicht durchgedrungen, daß es keine Weltanschauung gibt, die nicht durch persönliche Anteilnahme, durch persönliches Glauben gebildet ist.

Den zweiten Grundzug des modernen Geisteslebens kann man als Empirismus oder Wirklichkeitsinn bezeichnen. Er zeigt sich besonders in der Betrachtung von Natur und Geschichte, greift aber von dort auf die Erwägung alles Existierenden und aller Verhältnisse über. — Das Naturerkennen hat hier die Führerrolle ergriffen, indem es die mittelalterliche philosophische Naturdenkung durch empirische Naturforschung ersetzte. Der Wirklichkeitsinn ging von da zur genauen Erforschung der geschichtlichen Überlieferung über; ein Interesse an den Quellen erwachte, man suchte nach Quellen mehr denn je zuvor, und man schöpfte sie nach kritischer Methode aus, um ein zutreffenderes Bild von der Vergangenheit zu gewinnen. So ward ein historischer Wirklichkeitsinn verbreitet, der nicht nur die Vergangenheit, sondern auch die Gegenwart unter den Gesichtspunkt historisch gewordener Wirklichkeit rückt und seinerseits wieder nach einem Bunde mit der Psychologie verlangt, um die gegenwärtigen Verhältnisse menschlichen Lebens in seelenvoller Wirklichkeit zu verstehen. So ward die empirische Psychologie, und es ist charakteristisch, daß das Interesse an der Logik im alten Sinn immer mehr schwand, und daß, wo Logik noch auf Beifall rechnen will, sie völlig umgestaltet werden muß zu einer Erkenntnistheorie auf empirisch-psychologischer Basis. — Der historische Wirklichkeitsinn hatte für die christliche Religion die unmittelbaren Folgen, daß erstens ihre Quellen gründlicher Durchforschung unterzogen wurden und ein genaueres Bild von der Entstehung des Christentums entworfen werden kann, daß aber zweitens das Christentum selbst aus seiner Isolierung herausgerissen und im Vergleich mit anderen Religionen zur Anschauung gebracht werden kann.

Der Empirismus hat aber auch eine Überspannung zum Empirizismus erfahren, indem die Objekte der wahrnehmenden Erfahrung über alles gesetzt oder allein gesetzt werden. Die Erforschung der empirischen Welt führte zu einer Verherrlichung der empirischen Welt, Sinnen und Denken ward innerweltlich, und die Diesseitigkeitsrichtung ward zu einer Macht, die eine zähe Skepsis gegenüber dem sinnlich Nichtwahrnehmbaren auslöste.

Im weiteren Verlauf führte der Empirizismus zur Ablenkung

des strengen Wirklichkeitssinnes. Man gewöhnte sich daran — ohne es zu wollen — nicht mehr reale Geschichte, sondern romantische Geschichte zu schreiben. Ein ausgeprägter Typus dieser Art ist Kurt Brehfig, an dem der Kontrast um so auffallender ist, als gerade er sich ausdrücklich vornahm, die Historie nach Naturgesetzen zu bearbeiten und der Ästhetik in ihr den Lauspaß zu geben. Diese Wirkung des Empirizismus auch auf den anderen Gebieten geistigen Lebens war folgerichtig. Wandte man sich ausschließlich der empirischen Diesseitigkeit zu und wollte man seinen Sinn dadurch völlig ernüchtern, so drängte sich in dies übernüchterte Welt- und Geschichtsbild eine eigene Metaphysik und Mystik impressionistisch ein. Der Schrei nach dem Heroen wurde immer lauter und man begab sich auf die von Erfolg gekrönte Suche nach Heroen. So ist das Paradoxe entstanden: man zeigt infolge des Wirklichkeitssinnes nicht mehr die wirkliche Wirklichkeit, sondern die ins Unwirkliche übertriebene Nacktheit des Diesseitigen. Wie man auf die Bühne Rohholz und Stroh bringt, um „Lebenswahr“ zu sein, und wie man so ein recht einseitiges Bild entwirft, so verliert man überhaupt die Historie und das Leben, indem man sie aufs Mindestmaß einschränkt, unter den Füßen. Der Impressionismus zerstört auf allen Gebieten die kräftige Arbeit des gesunden Wirklichkeitssinnes und führt über das Allzumenschliche ins Reich des romantischen Suchens während „mondbeglänzter Zaubernacht“, und er verbindet mit der Empirie eine forzierte Mystik. Schafft der Empirizismus den Diesseitigkeitssinn, so erhebt wiederum über diesen die Schwärmerei des kraß individualistischen Übermenschentums, die doch nichts anderes ist als die romantische Sehnsucht, dem Individuum etwas Höheres zu garantieren, als was man greifen kann, es über das Diesseits hinauszuschwingen und im reinen Äther zu baden.

Damit sind wir zu einem Grundzug des modernen Geisteslebens gekommen, den man als den dritten bezeichnen kann, wiewohl er mit dem zweiten innerlich zusammenhängt. Der Empirismus beherrscht nicht bloß die Ermittlung der Tatsachen, sondern er ist zum Regulator der denkenden Verarbeitung des Erforschten geworden. Das zeigt sich naturgemäß zunächst auf denselben Gebieten, auf denen er Forschungsprinzip ist. Wird auf ihnen zur Arbeit an der Weltanschauung fortgeschritten, so stellen sich unter Einfluß des Empirizismus jene Faktoren der Anschauungsweise ein, die als dem Christentum besonders feindlich erkannt worden sind. Das ist auf der einen Seite der Naturalismus, diejenige Betrachtung der Wirklichkeit, welche dem psychischen Prinzip die Selbständigkeit nimmt und es mehr oder weniger aus dem Bereich des Wirklichen streicht, sei es, daß alles Naturgeschehen im Grunde als eine bloß mechanische Entwicklung aufgefaßt wird, sei es, daß auch alles geistige Geschehen, Denken und Wollen des Menschen in das Naturleben hineingezogen und von demselben nicht geschieden wird. Mechanismus und Materialismus sind die beiden Haupterscheinungsformen des Naturalismus. — In der Geschichtsbetrachtung ist die Folgeerscheinung des Empirizismus der historische Relativismus. Die Geschichte zeigt dasselbe Gesetz von Werden und Entwicklung wie die Natur, sie zeigt Größen

und Höhepunkte, aber sie zeigt nichts wirklich Fertiges und absolut Gültiges. Wahrheit und Irrtum sind stets gemischt, und beide sind nur relative Begriffe. Zu verschiedenen Zeiten gilt verschiedene Wahrheit. Nirgends kann man eine absolute Erscheinung feststellen. Alles ist Produkt von Voran- und Mitgehendem, weil alles im Fluß. Die großen Taten und die großen Persönlichkeiten in der Geschichte waren im Grunde nur Produkte des Milieus. Man anerkennt dabei in der Regel das nicht zu verrechnende Geheimnis der Persönlichkeit, aber man betont in allem Eigenartigen der Person das Geheimnisvolle, und man glaubt nicht, daß in ihm eine Garantie für bleibend Wertvolles gegeben sein könne.

Hier ist der Punkt, wo zutage tritt, wie sehr diese moderne Geschichtsbetrachtung in den Banden des Positivismus steckt. Von einer ruhigen Erwägung der letzten und höchsten Fragen hat man sich längst abgewandt und hat für die, so mittels energischer Denkarbeit zur Klarheit in diesen Fragen vordringen wollen, nur ein verächtliches Lächeln. Das Vertrauen zur empirischen Erforschung des für uns Wissenswerten, die Erfolge der Analyse der Seelenstruktur in der zergliedernden und beschreibenden Psychologie haben zugleich die Grenze des Vertrauens festgesetzt, und die Hinwendung zur bloß beobachtenden, analytischen und deskriptiven Geistesbetätigung mit sich geführt — und das alles im bewußten Gegensatz gegen die rationale Methode der Aufklärungszeit, die man, wenige Ausnahmen abgerechnet, mit aller früheren, namentlich mittelalterlichen Methode in der Wissenschaft zusammenfaßt. In den Geisteswissenschaften speziell ist bei vielen der Gegensatz zum Hegelschen Intellektualismus es gewesen, der zu einem mutlosen, fast pessimistischen Verzicht auf ernsthaft ruhiges Denken, zur Verzweiflung an der Lösung höchster Fragen überhaupt „vornwärts“ getrieben hat. Um nicht von den sicheren Resultaten der Empirie ins Ungewisse versetzt zu werden, legt man sich gegenüber den Problemen der Weltanschauung vielerlei Beschränkung auf. Man begründet diese Bescheidenheit eigener Weltanschauung mit dem Kritizismus Kants und leitet aus dessen Kritik der Wahrnehmung und der Verstandestätigkeit das autoritativ gewährleistete Recht solches Agnostizismus her.

Suchen wir die angeführten Motive zusammenfassend hinsichtlich ihrer Stellung zur religiös-sittlichen Weltanschauung des Christentums zu betrachten, so dürften folgende Gesichtspunkte die wichtigsten sein.

Auf Grund des Individualismus nehmen wir einen gesunden, christlicher Frömmigkeit congenialen Zug nach Lebenswarmer, innerlich empfundener, von Überzeugung durchglühter Religiosität wahr. In Zusammenhang damit steht in der Theologie und in den Kreisen, die mit ihr Fühlung halten, ein besonderes Wertlegen auf wirkliches Verständnis für das Wesen des Glaubens. Dabei aber besteht sowohl in den eben erwähnten Kreisen wie auch in der breiten Masse die Neigung, dem Subjektivismus in der religiösen Anschauung und in der Entscheidung für die Gestalt der Glaubenswelt einen sehr weitgehenden Einfluß zu gestatten. Innerhalb des am Christentum (oder überhaupt an positiver Religion) interessierten Kreises zeigt sich diese Neigung in

der Form positivistischer Denkweise und positivistischer Behandlung der Offenbarungsreligion; an der Peripherie dieses Kreises und jenseits derselben beginnt die Willkür des Individualismus in Sachen des Glaubens zu herrschen, hier gestattet der Stolz des Personalismus nicht mehr, mit der überlieferten Religion zu rechnen, sondern erfordert die selbsttätige Erwählung oder besser Zusammenstellung eines religiösen Glaubens.

Mit dem Empirismus hängt, wie wir sahen, der Positivismus zusammen, der in der Theologie zur Flucht vor der metaphysischen Erkenntnis in Sachen des Glaubens führt. Es ist weithin Brauch, runde und klare Antworten zu umgehen und die „Wahrheit“ der Beziehungspunkte des Glaubens in der Schwebe zu lassen, so daß man dem vorerwähnten Zug auf gefestete religiöse Überzeugung nicht voll gerecht zu werden vermag, vielmehr bei der Arbeit an der Begründung einer solchen oft auf halbem Wege stehen bleibt.

Für die Moral ergibt sich einerseits aus dem Individualismus die autonome Sittlichkeit, die an sich ein Hebel für fruchtbare Sittlichkeit werden kann und die dem rechten Verständnis von Luthers Reformation entgegeneilt. Andererseits verbindet sich diese Autonomie mit dem Ergebnis der naturalistischen Denkweise, daß alle Verfehlung durch das Milieu bedingt ist. Daher die große Ausdehnung des naturalistischen Determinismus: wir sind durch Natur und Umgebung, durch unsre Triebe und Anschauungen in unsern Entschlüssen und Handlungsweisen festgelegt. So kommt auch hier ein dem Individualismus entstehender Zug zustande und wird mächtiger als der andere, gibt daher dem andern erst sein nunmehr eigentümliches Gesicht: es gibt nicht individuelle Sünde und Schuld, sondern nur generelle Sünde und Schuld. Der Begriff der Gesamtschuld wird zum Stichwort moderner Ethik.

Daher datiert eine Beurteilung der Lebensführung des Einzelnen, die mit den Kräften der Reue und Buße nichts anzufangen weiß. Sind es doch die Gesamtzustände, die Verhältnisse, wie sie nun einmal sich entwickelt haben, welche jeden Einzelnen unwiderstehlich beeinflussen. Diese Auffassung der Moral wird auf der Grundlage des Naturalismus sozialistisch. Wird vielleicht mit veränderten Begriffen von Reue und Zerknirschung gesprochen, so ist das gemeint im Sinne der Unzufriedenheit über die miserable Lage, in der die Menschheit sich befindet, und über das Erbe, das diese Generation von den früheren übernommen hat. In zerrütteten Gesamtzuständen stehen wir mitten drin, gebundene und geknechtete Individuen. So steht dem Optimismus des hochgespannten Individualismus der Pessimismus schroff entgegen und beide müssen sich doch gegenseitig als Bestandteile derselben modernen Weltanschauung achten.

Die Bedeutung der Psychologie für die Pädagogik.

Von Privatdozent Dr. Max Frischeisen-Köhler, Berlin.

Die Frage, welche Bedeutung die Psychologie für die Grundlegung der Geisteswissenschaften beanspruchen darf, bildet noch immer eines der wichtigsten theoretischen Probleme unserer Zeit. Seitdem die Psychologie das Stadium metaphysischer Behandlungsweise definitiv überwunden hat, seitdem ihr durch die Einführung der experimentalen Methode, durch die planmäßige Ausbreitung ihrer Untersuchungen auf den ganzen Umkreis menschlichen Seelenlebens, durch die organisierte Arbeitsgemeinschaft von Forschern aller Länder die Aussicht auf einen unaufhaltbaren, dauernden Fortschritt eröffnet ist, tritt die Forderung einer Begründung aller Disziplinen, die es mit seelischen Vorgängen zu tun haben, auf die Einsichten der Psychologie immer deutlicher und strenger hervor. Unsere ganze ästhetische und ethische und historische Literatur ist erfüllt von den Sätzen und Anschauungen der neuen Psychologie; deren Tragweite steht in dem Vordergrund aller Debatten. Aber wichtiger noch als für diese Wissenschaften, die vorwiegend nur ein rein theoretisches Verständnis des Lebens erstreben, erweist sich der Anspruch der Psychologie für die Disziplinen, die auf das Leben praktisch rückwirken und es meistern wollen. So hat sie bereits zum Schrecken unserer klassisch geschulten Juristen als Psychologie der Aussage und in Verbindung mit der Psychiatrie ihren Einzug in den Gerichtssaal gehalten. Und nun will sie auch mit Bewußtsein ihre Herrschaft über das Erziehungs- und Unterrichtswesen ausdehnen. Es ist ja richtig, daß sie hier nur alte Forderungen aufnimmt, die schon das achtzehnte Jahrhundert ausgesprochen, die Herbart dann mit größter Entschiedenheit geltend gemacht hat. Aber die pädagogischen Theorien der Trapp, Riemeyer, Schwarz, ebenso wie das System Herbarts, zeigen tatsächlich nur einen sehr losen Zusammenhang mit ihren besonderen psychologischen Anschauungen; hat doch selbst Herbart wesentlich die Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet, während seine psychologischen Untersuchungen über ihre Bedingungen, die als zweite Hälfte der Pädagogik die Möglichkeit der Erziehung theoretisch erklären sollten, in den Anfängen geblieben sind. Und man darf wohl auch den Satz wagen, daß die konstruktive Psychologie, welche die eigenste Schöpfung Herbarts ist, so wenig Beziehungen zu seiner Pädagogik enthält, daß alle entscheidenden Sätze derselben unabhängig von ihr sich darstellen und diskutieren lassen*). So wird die Idee einer psychologischen Pädagogik doch erst jetzt, unter den Bedingungen unseres Wissens, mehr als ein frommer Wunsch; erst unsere Zeit hat eine wirkliche Kinderpsychologie hervorgebracht und damit die Grundlage einer streng wissenschaftlichen, vielleicht sogar experimentellen Pädagogik geschaffen.

Aber so mächtig die psychologische Bewegung allenthalben, zumal auch innerhalb der Lehrwelt, vorwärts drängt, so wird doch der Glaube

*) Man vgl. hierzu die instructive Schrift von Th. Ziehen: Das Verhältnis der Herbart'schen Psychologie zur physiologisch-experimentellen Psychologie. Berlin 1900.

an ihre sieghafte Kraft nicht durchweg geteilt, wollen Bedenken gegen ihre angebliche Bedeutung und ihre erhoffte Fruchtbarkeit nicht verstummen. In allen Lagern, sowohl bei den Historikern wie den Ästhetikern, den Juristen wie den Ethikern usw. erheben sich Stimmen, die gegen die psychologische Überflutung Protest einlegen. Und zwar kämpft diese Opposition mit Gründen, die durchaus der ernstesten Beachtung wert sind. Natürlich kann es für sie sich nicht darum handeln, der modernen Psychologie selbst den Krieg zu erklären. Diese Psychologie ist dank ihrer Verankerung in der Erfahrung gegen den Ansturm von bloß theoretischen Argumenten gesiegt. Mag es auch zutreffen, daß der Gegensatz zwischen ihren führenden Richtungen noch ungeschlichtet ist*), daß über die Tragweite einzelner Methoden noch lebhaftere Kontroversen bestehen, daß schließlich allgemein anerkannte Ergebnisse bisher nur in bezug auf die Außenwerke der Seele, die elementaren Sinnesfunktionen und die nächsten sich daran schließenden Vorgänge erzielt sind, so besagt das alles gegen die Möglichkeit einer wissenschaftlichen Analyse des Seelenlebens gar nichts. Wenn in den Grundauffassungen sich auch noch Wandlungen vorbereiten sollten, so ist dies das Schicksal aller theoretischen Wissenschaften; fest steht jedenfalls, daß eine fortschreitende Verständigung der Forscher über die schwebenden Fragen sich beständig vollzieht. Und auch dies kann gegen die moderne Psychologie nicht ins Feld geführt werden, daß sie bisher zu wenig brauchbare Resultate gezeitigt hat. Hat doch gerade die genauere Untersuchung der Wahrnehmungsvorgänge offenbar gemacht, wie ganz außerordentlich kompliziert die Akte sind, die uns die einfachsten scheinen, wie langer, mühseliger und entsagungsvoller Arbeit es noch bedürfen wird, um einen ähnlich genauen Einblick in das höhere geistige Leben zu gewinnen. Wenn daher kühne Reformatoren auf Grund einiger Experimentalergebnisse eine sofortige Revolution der altbewährten pädagogischen Praxis verlangen, dann wird man gerade im Namen der echten wissenschaftlichen Psychologie derartige voreilige und keineswegs allseitig gesicherte Verallgemeinerungen ablehnen. Wie langsam wirken die physiologischen Sätze auf die praktische Medizin ein; und die Psychologie ist die jüngste der exakten Wissenschaften!

Sonach muß die Opposition gegen die psychologische Bewegung etwas anderes wollen; sie richtet sich in der Tat nicht sowohl gegen die moderne Psychologie als vielmehr gegen den Psychologismus, d. h. die Anschauung, nach welcher nun die Psychologie der Inbegriff aller Weisheit ist und alle anderen Wissenschaften nur Teile von ihr darstellen, insofern sie einzelne Sätze von ihr auf bestimmte Fälle anwenden. Nicht die Berechtigung der psychologischen Forschung als solche wird bestritten, sondern die Bedeutung ihrer Ergebnisse für die besonderen Zwecke der einzelnen Wissenschaften wird in Frage gestellt. Das Problem lautet nicht, ob die moderne Psychologie imstande sein wird, den letzten Schleier von den Geheimnissen des Seelenlebens fortzuziehen; das hat sie schließ-

*) Über welche am besten orientiert C. Stumpf: Richtungen und Gegensätze in der heutigen Psychologie. Internationale Wochenschrift für Wissenschaft, Kunst und Technik. Bd. 1, No. 29, 1907.

sich mit sich selber auszumachen; sondern das ist das Problem, ob Psychologie als solche die wesentlichen Fragen der Einzelwissenschaften vom Geiste wird lösen können und sich so Geschichte und Kunsttheorie und Pädagogik in angewandte Psychologie verwandeln. Vielen erscheint dieser Schluß ohne jeden Beweis zwingend, aber von anderen wird gerade er energisch bestritten.

Die Gegner machen zunächst auf einen wichtigen Punkt aufmerksam. Psychologie als Erfahrungswissenschaft ist eine Wissenschaft von Tatsachen. Ethik, Ästhetik, Jurisprudenz, Erziehungslehre haben es jedoch nicht nur mit Tatsachen, sondern auch mit Idealen zu tun, die nur anerkannt werden, aber nicht als Fakta vorfindbar sind. Nun vermag keine Kenntnis des Seienden über das, was geschehen soll, Auskunft zu geben. Urteile über Tatsachen begründen niemals Werturteile oder Regeln. Mag die Psychologie das geistige Leben wie die Physik das Naturgeschehen in ein System von Gleichförmigkeiten auflösen, so wird sie vielleicht die Bedingungen ermitteln, an welche der Eintritt erstrebenswerter Erfolge gesetzmäßig geknüpft ist, aber eine Entscheidung über den Wert dieser Ziele wird sie niemals geben können. Demgemäß wird sie für die Erziehungslehre im besten Fall nur als eine Hilfsdisziplin in Betracht kommen, indem sie die Gesetze gibt, welche die Eigenart seelischer Wirkungen und Gegenwirkungen bestimmt. Aber Pädagogik als systematische Wissenschaft will nicht nur die Mittel sondern auch die Zwecke der Erziehung umfassen und so wird sie andererseits ein sittliches Wertsystem, dem sie die Ziele der Tätigkeit entnimmt, voraussetzen müssen. Fragen, wie die nach der stärkeren Betonung humanistischer oder realistischer, individualistischer oder sozialer Bildung können nur durch allgemeine sittliche Anschauungen, niemals jedoch durch bloße Psychologie entschieden werden. Wie in allen Geisteswissenschaften findet auch hier der Psychologismus an der Forderung, die das Leben bestimmenden Werte zu begründen, seine erste Grenze. Und zwar zeigt sich geschichtlich und sachlich, daß innerhalb des Gebietes der Pädagogik der Wertlehre, der Ethik, die führende Rolle zufällt. Die Systeme von Schleiermacher oder auch von Herbart sind wesentlich ethisch orientiert: die in ihnen herrschenden sittlichen Ideale bilden die Leitsterne auch für die erzieherische Tätigkeit im Einzelnen. Offenbar kann der Psychologie niemals die gleiche Bedeutung zukommen. Nur aus dem Ziel des Lebens selber kann das der Erziehung abgeleitet werden. Wenn englische Utilitarier wie Bain oder Herbert Spencer aus den in dem Leben selbst enthaltenen Zwecken ein Prinzip der Wertbeurteilung von Erziehungsmaßregeln und Lehrobjekten gewinnen wollen, so legen sie nur solche Zwecke wie die der Lebenserhaltung oder ähnliche zugrunde, die in der Tat ein jedes Lebewesen anerkennt. Aber abgesehen davon, daß diese Zwecke, wenn sie allgemein gelten sollen, nur rein formal sein dürfen, bedingt, ihre ausschließliche Betonung, die aus der Nichtberücksichtigung der höheren Zwecke des Daseins sich ergibt, eine Konstruktion der Erziehung, die nicht minder wie die der deutschen Systeme schließlich auf einer Wertbeurteilung basiert ist; denn die Vernachlässigung der höheren

über die biologisch notwendigen Ziele hinausgreifenden Werte des Lebens ist auch eine Wertentscheidung. Ob Pädagogik als eine allgemeingültige Wissenschaft möglich ist, wird daher in erster Linie davon abhängig sein, ob eine allgemeingültige Ethik möglich ist. Aber wie man auch diese Frage entscheiden mag:*) hier ist nur wesentlich, daß jedenfalls die Psychologie, wenn sie überhaupt für die Pädagogik eine Bedeutung beanspruchen darf, nur als Hilfsdisziplin nicht als Grundwissenschaft in Betracht kommt.

Aber selbst eine solche bedeutend bescheidenere Rolle wollen die Gegner der Psychologie nicht zugestehen. Sie weisen mit Entschiedenheit darauf hin, daß das Erziehungsgeschäft der Natur der Sache nach immer mehr als eine bloß angewandte Wissenschaft wie etwa Nationalökonomie oder die praktische Medizin sei; denn auch abgesehen von dem zurzeit erreichten Stand der psychologischen Analyse ist nicht denkbar, wie das unmittelbare, ganz wesentlich im Irrationalen wurzelnde Verhältnis des Erziehers zu seinen Zöglingen jemals sich auf bloß theoretische Einsichten gründen könne; der pädagogische Instinkt ist durch keinen Schluß aus verstandesmäßigem Wissen zu ersetzen. „Es ist“, so formuliert es etwa Rudolf Lehmann, „eine durchaus rationalistische Idee, daß man die Pädagogik auf Psychologie gründen könne, wie die Zuckersfabrikation auf die Chemie. Erziehung ist keine Technik: weder die Sicherheit noch die Beschränkung einer solchen weist sie auf; die Erziehung bedarf auf Schritt und Tritt des Irrationalen und Intuitiven: deshalb ist sie eine Kunst.“ (a. a. O. 298.)

Wenn über eine so bedeutende Angelegenheit eine so scharfe Scheidung der Ansichten bedeutender Denker zutage tritt, so pflegt zumeist die Wahrheit nicht allein auf der einen, der Irrtum allein auf der anderen Seite zu liegen. Stellt man allerdings die beiden Formeln: Erziehung eine Wissenschaft — Erziehung eine Kunst einander so allgemein und ohne jede weitere Erläuterung gegenüber, so scheint eine glatte Entscheidung, ohne Hörner und Zähne zugunsten der einen oder anderen These erforderlich, setzt sich jeder Versuch einer Vermittlung von vornherein dem Verdacht einer gewissen Halbheit oder Schwächlichkeit aus. Indes zeigt sich die Frage bei genauerem Hinschauen von höchst verwickelter Natur. In ihr kreuzen sich eine ganze Reihe von Gesichtspunkten, und nur die sorgfältige Erwägung aller hier in Betracht kommenden Momente vermag ihre Tragweite im Einzelnen zu bestimmen. Ein einfaches Entweder—oder genügt dabei so wenig, daß schon jetzt die Freunde wie die Gegner der psychologischen Pädagogik in vielen Punkten eine größere Übereinstimmung zeigen, als das starre Prinzip eigentlich vermuten läßt.

*) Auf die geschichtliche Relativität aller Moralsysteme verweisen W. Dilthey: Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft. Sitzungsbericht der Kgl. Preuß. Akademie der Wissenschaften in Berlin 1888. S. 807 ff. Rudolf Lehmann: Erziehung und Erzieher. Berlin 1901, S. 281 ff. Gegen den ethischen Skeptizismus nimmt Stellung Rein: Pädagogik in systematischer Darstellung. Langensalza, 1906, Bd. I, S. 83 ff. Alle diese Arbeiten sind auch für die Frage des Themas grundlegend. Größere Auszüge aus ihnen, welche die wesentlichen Gründe und Gegengründe bringen, sind in meinem Buche: Moderne Philosophie. Ein Lesebuch zur Einführung in ihre Standpunkte und Probleme, Stuttgart 1907, zusammengestellt.

Demnach kann es sich weniger um gänzliche Widerlegung oder Bestätigung der gegensätzlichen Auffassung als wesentlich um eine Klarlegung wie um eine deutliche Begrenzung ihres relativen Rechtes im Einzelnen handeln.

Hierfür erweist sich nun als förderlich, die allgemeine Frage in zwei Unterfragen zu zerlegen. Denn unter der Pädagogik, die durch die Psychologie ihre wissenschaftliche Grundlage erhalten soll, kann ein doppeltes verstanden werden. Einmal fällt darunter gewiß das eigentliche Erziehungsgeschäft, die praktische Tätigkeit der Mutter und des Lehrers, indem sie in Haus und Schule die Kinder aufziehen, lehren, unterrichten, bilden. Davon zu scheiden ist die rein theoretische Beschäftigung mit Problemen der Pädagogik, wie sie dem Gelehrten, dem Philosophen und auch dem Organisator des Bildungswesens obliegt. Während es sich dort immer um den persönlichen lebendigen Verkehr mit den Zöglingen, um unmittelbare Einwirkungen auf ihre bildsame Seele handelt, steht hier die methodische Reflexion, das vorsichtige Abwägen abstrakter Möglichkeiten, kurzum die rein wissenschaftliche Betrachtung der Dinge und Personen im Vordergrund; und wenn auch der theoretische Pädagoge zu bestimmten praktischen Forderungen fortgeht und wenn er auch mit Einsetzung seiner ganzen Persönlichkeit Reformen des öffentlichen und privaten Erziehungswesens einleitet, neue Institutionen schafft und durch die Einführung von neuen Lehrmitteln, Lehrplänen, Prüfungsvorschriften, hygienischen Anweisungen, sozialen Einrichtungen der praktischen Pädagogik leitende Gesichtspunkte giebt; so hat doch die Verwirklichung dieser seiner pädagogischen Ideale, mag sie unter noch so großen Kämpfen und Mühen erfolgen, an sich nichts mit praktischer Pädagogik zu tun. Sie gibt die Bedingungen, unter denen dann die direkte Erziehungsarbeit einzusetzen hat, aber sie selbst enthält nichts von jenen lebendigen Beziehungen von Erzieher und Zögling, die die Grundlage dieser ist. Es könnte nun sein, daß die Psychologie für die praktische Pädagogik eine andere Bedeutung als für die theoretische besitzt und darum wird man beide Fälle gesondert zu untersuchen haben.

Geht man hierbei von dem Satz, in dem sich die Gegner der psychologischen Pädagogik so gern zusammenfinden, aus, daß Erziehung eine Kunst sei, so tritt sofort der Wert der dargelegten Unterscheidung hervor. Möge es nun mit der eigentlichen Erziehungstätigkeit stehen wie es wolle, so kann doch jedenfalls das Verfahren des theoretischen Pädagogen nicht als ein künstlerisches bezeichnet werden. Ob es jemals zu einem geschlossenen wissenschaftlichen oder abstrakten Systeme führt, ist eine Frage für sich; daß es seiner Natur nach in wissenschaftlichen Bahnen sich bewegt, ist nicht zu bestreiten. Es wäre zu erwägen, in welchem Umfang es sich psychologischer Einsichten bedienen kann; wenn der Satz, daß Pädagogik eine Kunst ist, überhaupt zu Recht besteht, dann gilt er nur für die praktische Pädagogik und es bestände zwischen praktischer und theoretischer Pädagogik etwa dasselbe Verhältnis wie zwischen der Kunstproduktion des Dichters, des Musikers, die immer in ihrem Kern irrational ist, und einer allgemeinen Ästhetik und Kunstlehre, die immer Wissenschaft wird sein wollen.

Aber auch für den Fall der Erziehung im engeren Sinn, der hier nur des Näheren untersucht werden soll, sind von vornherein gewisse Einschränkungen erforderlich. Sicher gehört ihre Ausübung nicht zu den „schönen“ Künsten; Gesichtspunkte spezifisch ästhetischer Art bestimmen sie nicht. Was bleibt aber dann noch als das Eigene ihres Wesens übrig, das sie gleichwohl den Künsten verwandt erscheinen läßt? Es liegt, so begründet es Rudolf Lehmann weiter (a. a. O., S. 298f.), in dem schöpferischen Trieb, der den Erzieher beseelt. „Wie der Bildhauer in Stein und Erz die Götterbilder wiedergibt, die ihm vor dem geistigen Wege stehen, so will der Erzieher in dem lebendigen Stoff, den ihm die junge Menschenseele darbietet, seine Ideen verwirklichen. Er will schaffen, die junge Seele des Zöglings schaffend gestalten.“ Die Tätigkeit des Erziehers ist produktive Arbeit und darum verdient er eine Stelle unmittelbar neben dem Dichter und dem bildenden Künstler.

Es kann nun keinem Zweifel unterliegen, daß mit diesem Hinweis auf die schöpferische Arbeit ein Gesichtspunkt von großer Fruchtbarkeit zum mindesten für das Verständnis eines gewissen Typus von Erziehern gegeben ist. Diese leben in dem Bewußtsein, daß ihr Beruf nicht nur die Übermittlung der überkommenen Kulturgüter, nicht nur die Ausrüstung des jungen Menschenkindes mit den erforderlichen Waffen ist, um den Kampf um das Dasein zu bestehen: eine Art von höherer Dressur. Er, als ein wahrer Erzieher, will mehr; in der Heranbildung einer jungen Seele, in der Pflege und der Sorge um die kommende Generation ist ihm ein eigener, ein hoher Wert enthalten, der nicht einfach in ethische oder ästhetische Werte aufgelöst werden kann, sondern diesen als ein durchaus selbständiger gegenübersteht. Ganz sicher waren die großen pädagogischen Genies der Geschichte von ihm erfüllt; aber er ist überall auch dort wirksam, wo der Erziehende auf der Grundlage verstehender Liebe sich der Jugend um ihrer selbstwillen annimmt, wo er im Lehren und Unterweisen nicht nur Pflichten dem Staat, der Gemeinde und Familie vielmehr dem Kinde selber gegenüber zu erfüllen sich bewußt ist.

Dann wird man aber auch den Zögling als das Produkt seines Erziehers bezeichnen können und es für ein bloßes Vorurteil erachten, nur in Gebilden der Kunst, in Büchern, in Bauwerken, in Maschinen die Denkmale eines schöpferischen Triebes zu sehen. Erziehen ist diesen Personen auch ein Schaffen, und für sie gewiß bedeutungsvoller als die Erzeugung derartiger toter Objekte.

Aber so bedeutsam diese Betonung des schöpferischen Triebes ist, der jedenfalls eine Wurzel der praktischen Erziehung bilden kann, so genügt sie noch nicht, um deren Verhältnis zu einem wissenschaftlichen, im besonderen zu einem psychologischen Verfahren klarzustellen. Wird selbst die produktive Tätigkeit des Pädagogen wesentlich als ein Schaffen aufgefaßt, so ist sie doch noch einer näheren Analyse bedürftig und auch fähig. Denn es ist sofort ersichtlich, daß auch tiefgreifende Unterschiede zwischen der pädagogischen und der künstlerischen Schöpfungsarbeit walten. Das Schaffen des Künstlers ist nicht nur in dem Sinne eine Produktion,

insofern es Etwas hervorbringt, dessen Existenz sich nicht in dem Hervorbringungsakt erschöpft, vielmehr ein von der Person des Schaffenden unabhängiges Dasein aufweist; dies ist auch bei jeder technischen Produktion der Fall. Wichtiger ist, daß das entstehende objektive Gebilde ein absolut Neues enthält, das durch kein methodisches Verfahren errechnet oder sonst wie abgeleitet werden kann: es beruht durchaus auf einer individuellen Intuition und ist ein Ganzes für sich und losgelöst von jedem Zusammenhang mit der übrigen Wirklichkeit; ein Kunstwerk ist eine Welt für sich, es befindet sich dauernd in vollkommener Einsamkeit. Hierin liegt, was die künstlerische Produktion von genialen wissenschaftlichen Schöpfungen unterscheidet; so gewiß auch diese intuitiv sich darstellen, so tragen sie doch niemals den insularen Charakter eines Kunstwerks; sie sind unter den Bedingungen eines gegebenen Wissenszusammenhanges (wenn auch aus ihnen allein nicht) erzeugt und sind bestimmt, sich diesem einzugliedern. Der Künstler dagegen schaltet frei mit seinem Werk; er mag sich durch das Material, durch die Darstellungsmittel, durch gewisse formale Regeln in der Ausführung gebunden fühlen: in der Schöpfung des Ganzen ist er souverän, ein zweiter Gott.

Es ist nun offenbar, daß gerade diese spezifische Eigentümlichkeit absoluter Freiheit und Originalität der erzieherischen Tätigkeit abgeht. Der pädagogische Trieb, auch wo er auf das höchste gesteigert erscheint, ist in der verschiedensten Hinsicht eingeschränkt. Zunächst durch die Natur und die Anlagen des Zöglings, der dem Erzieher stets als eine lebendige Person von charakteristischer und fester Eigenbeschaffenheit entgegentritt. Wie groß auch der Spielraum bildsamer Einwirkungen auf das kindliche Gemüt einzuschätzen sei, so weist doch dieses eine bestimmte Struktur auf, mit welcher der Pädagoge als einer gegebenen Tatsache zu rechnen hat. Die Materie, die er formen will, ist nicht tot und gestaltlos wie der Marmor des Künstlers; der jugendliche Organismus ist bereits ein Kunstwerk, noch der Vollenendung bedürftig, aber doch schon mit den Merkmalen eines solchen, mit einer gewissen Individualität, gegliederten Einheit und spezifischen Eigengesetzlichkeit ausgestattet. So sind dem Pädagogen gewissermaßen die Grundlinien seiner Schöpfung schon von fremder Hand, von der Hand der Natur, vorgezeichnet. Aber wenn er dann diesen Bau auszuführen oder zu ergänzen oder zu modifizieren unternimmt, so ist er andrerseits durch einen ganzen Inbegriff von Regeln gebunden, die wiederum nicht sein Werk sind. Lehrvorschriften aller Art, Traditionen, sittliche Werte geben seinem Tun Richtung, Ziel und Inhalt. Und endlich vermögen alle seine Maßnahmen doch nur auf einige Seiten des jugendlichen Organismus verändernd, gestaltend einzugreifen. Kein Kind, kein Schüler ist das Produkt nur eines Erziehers. Immer wirken zugleich oder nacheinander eine Mehrzahl von Personen und Faktoren aller Art auf die Entwicklung ein; und wenn auch unter den günstigsten gegenwärtig kaum jemals verwirklichten Bedingungen, in der Form durchgeführter Privaterziehung, ein Mädchen ganz von dem Bilde der geliebten Mutter, ein Knabe ganz von dem Bilde eines verehrten Lehrers erfüllt ist: sie selbst können sich

gar nicht den tausendfältigen Einflüssen entziehen, die in Haus und Schule und im Leben positiv oder negativ, bewußt oder unbewußt, früher oder später, auf sie ausgeübt werden. Unser öffentliches Bildungswesen gestattet überhaupt nicht mehr diese Ausschließlichkeit der Einwirkung einer erzieherischen Persönlichkeit, wie denn auch der Pädagoge, der seinerseits von dem Ideal des Schaffens geleitet wird, nur zu wenigen unter seinen Zöglingen ein wirklich persönliches Verhältnis gewinnen kann.

Alle diese Umstände schränken die erzieherische Tätigkeit so wesentlich ein, daß die Analogie mit der künstlerischen Schöpfung kaum noch berechtigt erscheint. Vielmehr lassen sie eine ganz andere Vorstellung von ihrem Wesen entstehen. Sie ist nicht leicht auf eine einfache Formel zu bringen, da ihr eigentlich sie auszeichnende positive Merkmale nicht zukommen. Wesentlich für sie ist einmal die Abwesenheit der Art von persönlicher Beziehung, die die künstlerisch aufgefaßte Erziehung charakterisiert, zum anderen die Anerkennung der Selbstständigkeit des Zöglings als einer fremden und in sich selbst beschlossenen Individualität. Diese Form der Erziehung hat ihre höchste Ausbildung in England, sodann in Nordamerika erhalten; sie verleiht den englischen Theorien der Pädagogik zum großen Teil ihre Eigentümlichkeit. Ihre Grundlage bildet die Schätzung der Einzelpersönlichkeit und ihrer Eigenverantwortlichkeit. Wie in England die persönliche Freiheit eine Grundsäule der Verfassung ist, wie dort ein Inbegriff von gegenseitigen aber durchaus frei zu wählenden Verpflichtungen das Leben der Gesellschaft trägt, so herrscht auch im Leben der Familie und der Schule der Respekt vor den einzelnen Gliedern und der Freiheit ihrer Entscheidung. Gerade das Bedürfnis zu bilden, zu formen, in das Innerste der Seele des Zöglings einzugreifen, sie gleichsam noch einmal zu erzeugen, dieses Bedürfnis des Schaffens, aus dem die künstlerische Erziehungsarbeit ihre stärkste Kraft gewinnt, tritt hier vollständig zurück. Der Erzieher verzichtet von vornherein auf innerlichen Zwang; er will nicht in das Geheimnis des anderen eindringen; er begnügt sich, ihm die Wege zu erschließen, die Bedingungen einer guten Entwicklung anzubieten, die Aneignung der Existenz- und Bildungsmittel zu erleichtern. Er weiß, daß er als Person nur einer der Faktoren ist, welche auf den Zögling einwirken, und daß sie alle insgesamt nur die Anregung und die Möglichkeit der Selbsterziehung geben, die allein eine wahre Erziehung ist. So räumt er unpersönlichen Mächten, wie Verbänden, Organisationen, Institutstradition, gesellschaftlichen Zuständen und auch nicht zum geringsten der Kraft der Sache, die er vertritt, einen größeren Spielraum ein; er resigniert. Aber wenn er in diesem Sinne selber unpersönlich wirkt, so ist er darum keineswegs kalt und eines warmen Empfindens für die Jugend bar. Auch mag tiefe Liebe zu ihr, zu dem Kindlichen, dem Reinen ihn erfüllen, sein Wesen lautere Herzlichkeit atmen, ja seine ganze Sorge der kommenden Generation gelten: es verbleibt doch das Bewußtsein der Schranken, die Person von Person trennen, das Bewußtsein der Burgfreiheit des Einzelnen, das Bewußtsein von dessen Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit. Will man diese

Auffassung der Erziehungstätigkeit analogisch verdeutlichen, so liegt der Vergleich mit der Züchtungsarbeit nahe, durch welche etwa ein Gärtner Blumen kultiviert. Auch dieser besitzt eine Macht nur über die äußeren Bedingungen des Wachstums; so vermag er mit Sorgsamkeit, ja Liebe, die Entwicklung begünstigen oder hemmen; aber schließlich finden seine Bemühungen ihre Grenze an dem gegebenen System von inneren Bedingungen, über die er keine Gewalt hat. (Schluß folgt.)

Geographische Museen und Sammlungen als Förderer geographischer Bildung.

Von Oberlehrer Dr. Alfred Berg, Magdeburg.

Erfolg für die unmittelbare geographische Anschauung, wie sie uns die Studienreisen*) bieten, liefern jene reichen Sammelstellen der mittelbaren Anschauungsgegenstände**), die wir als Sammlungen oder Museen bezeichnen. Die öffentlichen Museen, die natürlich in viel größerem Maße als Sammlungen von Privatleuten unsere Beachtung verdienen, sind wichtig für den Forscher, der dort bestimmten Gegenständen seine Aufmerksamkeit zuwenden kann. Zumal dem Systematiker und Methodiker, der hier eine Vielzahl gleichartiger Gegenstände zusammenfassend überschauen und sie überdies mit andern vergleichen kann, sind sie unentbehrlich. Sie dienen außerdem in der eigentlichen Schau- sammlung der Belehrung eines größeren Publikums, und in diesem Sinne kommen sie für die Fortbildung des Lehrers in Betracht. Dem Schulunterricht können sie nur in beschränktem Maße zugänglich gemacht werden. Ohne persönliche Anleitung des Lehrers werden die Kinder nur sehr wenig mit wirklichem Verständnis erschauen können, und welcher Lehrer möchte seine Klasse auf längere Zeit hin in Gruppen zu zehn, höchstens zwölf teilen und mehrere freie Nachmittage (noch dazu ohne besondere Entschädigung) daran setzen. Denn mehr Kinder dürfen nicht auf einmal in das Museum geführt werden, und auch dann bleibt der Erfolg oft recht zweifelhaft.

Wer sich aber selber fortbilden will, der lasse sich auf Reisen nie die Gelegenheit entgehen, an der Hand vorher zu beschaffender und durcharbeitender gedruckter Führer die für seine Zwecke in Betracht kommenden Museen genau in Augenschein zu nehmen. Daß die Kollegen, die Museen in oder nahe bei ihrem Wirkungssplaz haben, diese für sich aufs ergiebigste ausnutzen, davon braucht wohl nicht erst geredet zu werden.

Wirklich nutzbringend können alle Museumsbesuche erst nach gründlicher vorheriger Information werden. Deshalb empfiehlt es sich, ge-

*) Siehe: A. Berg, Geographische Studienreisen, diese Zeitschrift XIX, Heft 1, S. 16—25 (April 1907).

**) Siehe: A. Berg, Die geographischen Anschauungsmittel und die Fortbildung des Lehrers, diese Zeitschrift XIX, Heft 11, S. 181—190. (Februar 1908).

druckt vorliegende Museumsführer vorher gründlich zu studieren. Solch Studium des Führer ist natürlich auch nicht schädlich, wenn man die Museen selbst nicht besichtigen kann. Viele Museumsführer, zumeist gerade die geologischen, haben eine über ihren ursprünglichen Zweck weit hinausgehende Bedeutung. Sie sind trefflich illustriert, stets sehr billig (ungefähr 0,50 M.) und bringen häufig eine geologische Heimatskunde der betreffenden Gegend (z. B. die von Königsberg i. Pr. und von Halle a. S.). Die wichtigsten sind weiter unten erwähnt. —

Für die Erdkunde in ihrer Gesamtheit und als solche allein gibt es nun aber kein einziges wirklich geographisches Museum. Das mag seltsam erscheinen für eine Wissenschaft, die doch auf Veranschaulichungsmittel in so großem Umfang angewiesen ist. Erklärlich wird es uns, wenn wir an die Vielseitigung der Erdkunde erinnern und an die erwähnte Vernachlässigung der geographischen Studienreisen.

1. Die Sammlungen der geographischen Universitätsseminare (bzw. Institute) können keineswegs als solche geographischen Museen angesehen werden. Bei ihren bescheidenen Fonds sind sie auf das Allernotwendigste beschränkt, besitzen auch das oft nicht einmal vollständig und sind sonst nur wenig ausgebaut, und dann auch nur in der speziellen Forschungsrichtung des Leiters. Sie haben eben besonders das akademische Studium im Auge. Sodann sind sie meistens nur nach vielen Mühen dem Freunde geographischer Bildung zugänglich. Doch möchten wir raten, beim Aufenthalt in einer Universitätsstadt neben den geologischen, zoologischen, botanischen und ähnlichen Instituten auch dem „geographischen Apparat“ einen Besuch abzustatten oder es wenigstens zu versuchen. Durch häufige derartige „Versuche“ macht man schließlich die Leiter müde und ebnet Nachfolgern die Wege. —

Erst in allerjüngster Zeit sind die Ansätze zu geographischen Museen in zwei Städten des Reiches geschaffen worden: in Berlin und in Leipzig. Dort sind zwei inzwischen weltberühmt gewordene Sammlungen entstanden, die sich gegenseitig recht glücklich ergänzen.

2. Das Berliner „Museum für Meereskunde“ (Berlin NW 7, Georgenstraße 34—36) ist ein Teil des Instituts für Meereskunde der Berliner Universität und wurde im Jahre 1900 durch Ferdinand von Richthofen gegründet. Als es am 5. März 1906 dem Besuch des Publikums geöffnet wurde, zeigte es sich, daß wir hier für Dreiviertel (genauer Fünftel) der gesamten Erdoberfläche, für deren flüssigen Teil nämlich, ein echtes geographisches Museum erhalten hatten. Dieses Museum hat die Aufgabe, Sinn und Verständnis für das Meer und seine Erscheinungen, die Hilfsmittel seiner Erforschung, den Reichtum seines Lebens und dessen wirtschaftlichen Wert sowie für die volkswirtschaftliche und nationale Bedeutung von Schifffahrt, Seeverkehr und Seemacht in weitesten Kreisen anzuregen und zu verbreiten. Es veranschaulicht daher durch seine ozeanologische Sammlung die Größe, die chemischen und physikalischen Zustände, wie auch die Bewegungen des Weltmeeres. Es birgt in einem Instrumentarium die für die Meeresforschung und die Schifffahrt dienenden Instrumente. Es führt in einer

biologischen Sammlung das Leben des Meeres vor Augen und zeigt in einer Fischereigruppe, welcher Nutzen besonders aus den Meeresstieren gezogen wird. Eine historisch-volkswirtschaftliche Sammlung ist dem Schiffbau, der Schifffahrt, dem Seeverkehr, dem Hafen- und Rettungswesen gewidmet. Schließlich bildet ein Glied des Museums die Reichsmarine-Sammlung, die der geschichtlichen Entwicklung der deutschen Kriegsmarine gewidmet ist.

Wir empfehlen den Besuch dieses Museums ganz besonders. Man versehe sich mit der kleinen Schrift des jetzigen Leiters des Museums: „Das Museum für Meereskunde“ von Albrecht Bend (Berlin, Mittler & Sohn, 1907, 0,50 M.), vor allem aber mit dem trefflichen „Führer“ (ebd. 1907, 0,50 M.), der auf 152 Seiten und in 23 Abbildungen eine ganz vorzügliche Einführung bietet.

3. Der kleine Rest der Erdoberfläche, also das feste Land, wird durch einen Teil des Leipziger Städtischen Museums für Völkerkunde (Graßmuseum, Königsplatz 10—11) geographisch dargestellt. Wenigstens besitzen wir dort durch Alphons Stübel's Zuwendungen den stattlichen Anfang eines „Museums für Länderkunde“, das augenblicklich als „Abteilung für vergleichende Länderkunde“ dem genannten Museum angehängt ist.

Stübel war Geolog und verfolgte in seinen zahlreichen Reisen als Hauptzweck seiner wissenschaftlichen Tätigkeit das Studium des Vulkanismus. Seine Reiseziele waren zunächst der Vesuv, die Liparischen Inseln, Santorin, Methana, Ägina. Dann lenkte ihn der erinnerungsreiche Boden Südamerikas (Colombia, Ecuador, Peru, Bolivia) auch der alten und modernen Kultur und dem Körperbau der dortigen Indianer zu.

In diesem Museum finden wir vornehmlich eine einheitliche Erklärung der vulkanischen Erscheinungen im Sinne Stübel's. Zum Teil, besonders bei Südamerika, treten dazu Ergänzungen, die dem Natur- und Volksleben der behandelten Landschaften gewidmet sind, und zwar fürs erste nur in bildlichen Darstellungen. Unter der rührigen Leitung des Professor Dr. W. Bergt soll nun die Sammlung zu einem wirklichen länderkundlichen Museum ausgebaut werden, indem man die gesamten geographischen Erscheinungen der festen Erdoberfläche auf Grund einzelner Länder und Landschaften zur Darstellung bringt.

Zum Glück ist schon für diese Anfangssammlung ein prächtiger Führer vorhanden, dessen Inhalt für das Studium der vulkanischen Erscheinungen überhaupt — dank den zahlreichen Abbildungen — von großem Wert ist.*)

4. Wieweit das Museum für Länder- und Völkerkunde in Stuttgart die länderkundliche Seite berücksichtigen wird, läßt sich zurzeit noch nicht sagen, da für dieses Museum ein Neubau geplant ist. Die Kolonialmuseen der verschiedenen Länder betonen die Länderkunde immer mehr, z. B. das Deutsche Kolonialmuseum (Berlin, am

*) B. Wagner, Illustrierter Führer durch das Museum für Länderkunde (Alphons Stübel-Stiftung, Leipzig 1905, Museum für Völkerkunde, 0,50 M.

Lehrter Bahnhof). Bei anderen überwiegt aber die Völkerkunde, z. B. beim belgischen Kongomuseum (s. u.). —

Wie wir sehen, ist das nicht viel im Verhältnis zu der großen Zahl von Freunden und Anhängern der Erdkunde. Deshalb sei jedem geraten, sich die Gelegenheit eines Besuchs der beiden Museen in Berlin und Leipzig nicht entgehen zu lassen. Im übrigen wird sich der angehende Geograph nach Bildungsstätten umsehen müssen, die ihm einigen Ersatz bieten. Er wird also jene Museen und Sammlungen aufsuchen müssen, die den Teil- und Grenzwissenschaften der Erdkunde gewidmet sind.

5. Dahin gehören in erster Linie die geologischen Sammlungen, deren Besuch auch an sich zu empfehlen ist, da sie für die Geophysik (den physischen Teil der Allgemeinen Erdkunde) und für die geologischen Abschnitte der Länderkunde wohl zu beachten sind. Sie sind im „Geologenkalender“ (Leipzig, Weg) aufgezählt und ihrem Inhalt nach kurz charakterisiert. Die wichtigsten findet man auch im „Geographenkalender“ (Gotha, Berthes), der überhaupt in den Bänden mit gerader Zahl viele größere Museen verzeichnet, die für die Geographie bedeutungsvoll sind. Von hervorragenden gedruckten „Führern“ erwähnen wir den Hallischen von A. von Fritsch (1901, 1 M.), den Königsberger von Jenzsch (1892, 2 M.), den Tübinger von Koken (1905, 1 M.), den Stuttgarter von E. Fraas (2. Aufl. 1906, 0,50 M.). Diese betonen die geologische Heimatskunde. Andere sind von allgemein-geologischer Bedeutung, z. B. die Hildesheimer von Andrá (mehrere Bändchen, 0,20 bis 1 M.) und die Berliner.*)

In neuester Zeit hat man geologische Anlagen in der freien Natur geschaffen, die wir als „geologische Freiluftmuseen“ oder doch als Ansätze zu solchen bezeichnen können. Die Lehrbücher der Geologie und Geophysik bringen häufig in bildlicher Darstellung Durchschnitte durch Teile der Erdrinde, um die allgemeine Anordnung der Gesteinsmassen und die Gesetze ihrer Verteilung anschaulich zu machen. Zum Teil sind diese Abbildungen auch als Wandtafeln für den Unterricht hergestellt. Sie stellen entweder im Idealprofil sämtliche auf der festen Erdoberfläche oder doch in Europa vorhandenen Gesteine dar oder gewöhnlich den Durchschnitt durch eine bestimmte Landschaft. Wirkfamer als solche Bilder sind Durchschnitte, die — statt der mehr oder minder willkürlich gewählten Farben — Musterstücke von wirklichen Gesteinen darbieten: gemauerte geologische Profile (geologische Wände, Gesteinsaufbaue). Wir wissen, daß ihr pädagogischer Wert für das größere Publikum allerdings von manchen Seiten in Zweifel gezogen wird, wollen aber hier nicht untersuchen, wie weit sie die Anschauungen der Laien verwirren. Eins aber können wir auch hier feststellen: nur

*) Philippi, Geologisch-paläontologische Sammlungen. 1898. 0,15 M. (Heft 4 der „Volkstümlichen Führer durch die tgl. Sammlungen in Berlin“). — Für das Museum für Bergbau und Hüttenkunde (in der Bergakademie) liegen ein kleiner Hauptführer (0,20 M.) und zwei Sonderkataloge je 1 M. vor. — Da der buchhändlerische Bezug aller Museumsführer Schwierigkeiten verursacht, wende man sich stets an die Museumsleitung!

solche Profile sind statthaft, die die Geotektonik einer bestimmten, möglichst kleinen Landschaft veranschaulichen sollen. Die Darstellung eines „idealen Durchschnitts der ganzen Erdrinde“, wie sie sich in vielen Unterrichtswerken (im Bilde also!) findet, ist sicherlich ein nur mit allergrößter Vorsicht zu gebrauchendes und falsche Vorstellungen erweckendes Hilfsmittel. Für Lehrer, die doch zum Teil schon in oder gar über dem Stoff stehen, sind die gemauerten Profile jedenfalls recht zweckdienliche Hilfsmittel.

Der erste, der diese Darstellungsweise in Anwendung brachte, war Göppert, der im botanischen Garten zu Breslau das gemauerte geologische Profil des schlesischen Kohlengebirges aufführen ließ. Mittel- und zum Teil Norddeutschland (also ein vielleicht zu großes Gebiet) ließ in ähnlicher Weise R. von Fritsch in Halle a. S.*) im Garten des landwirtschaftlichen Instituts aufführen. Im Humboldthain in Berlin baute Bache eine geologische Wand*), die die ganze Erdrinde darstellt. Gegen sie wären die genannten Einwände besonders zu erheben. Sie ist übrigens auch in einer Tafel für den Unterricht nachgebildet. In Tübingen ist 1906 im botanischen Garten ein geologischer Gesteinsaufbau des Frankenjura mit eingebauter, begehbare Tropfsteinhöhle aufgestellt. Es war die etwa 200 Geviertmeter bedeckende Sonderausstellung der Nürnberger Landesausstellung des Dr. Reischl. Im Jahre 1908 hat auch der botanische Garten in Erlangen solche Gesteinschau von demselben Spender erhalten. Auch Gera und Barmen besitzen solche geologischen Profile, die für Breslau (Durchschnitt durchs Riesengebirge), Magdeburg und Halberstadt geplant sind.**)

Großzügiger sind die geologischen Reliefanlagen in der Natur. Schon längst wurden in den Vorgärten und Lichthöfen geologischer Museen größere Gesteinsstücke (charakteristische Erratiken, Dreikanter usw.) aufgestellt. So sind z. B. vor dem Naturwissenschaftlichen Museum in Chemnitz zahlreiche vertiefelte Baumstämme aus der Umgebung aufgestellt. Auf dem Hof des Städtischen Museums für Natur- und Heimatskunde in Magdeburg ließ der Direktor, Prof. Dr. Mertens, eine prächtige Gletschertopfanlage errichten, die aus dem Quarzitgebiet des nahen Gommern stammt. In verschiedenen Städten ist der Versuch gemacht, die Schulgärten mit geologischen Freilustanlagen zu schmücken.

Die beiden Prachtstücke solcher Anlagen weist das südliche Mitteleuropa auf. Im Garten des Pädagogiums in Innsbruck werden etliche 100 Geviertmeter von einem Relief von Tirol bedeckt, das aus Originalgestein hergestellt ist. Dieser Schöpfung des verdienten Johann Schuler stellt sich der Gletschergarten in Luzern an die Seite, der trotz mancher Anschuldigungen nichts von seiner wissenschaftlichen Bedeutung eingebüßt hat. Er enthält das Relief eines vollständigen Gletschers mit Gletscherschliffen, Gletschermühle, Gletschertöpfen und Mahlstainen. Der Züricher Geologe Heim hat eine wissenschaftliche Beschreibung dazu geliefert (Luzern 1906).

*) Gedruckte Erläuterung dazu vorhanden.

**) Für weitere Mitteilungen über solche Anlagen wäre der Verfasser den Herren Kollegen ganz besonders dankbar.

Schließlich sei einer ganz hervorragenden Schöpfung gedacht, die geographischen Interessen sehr entgegenkommt. Im Stadtpark von Greifswald wurde eine Findlingsanlage*) geschaffen, deren Hauptzweck ist, „auch in weiteren Kreisen der Bevölkerung das Interesse für die heimatische Landeskunde zu fördern und zu beleben und insbesondere das Verständnis für ein Phänomen zu vermitteln, das für die Entstehungsgeschichte und Herausbildung unsres heimatlichen Bodens von größter Wichtigkeit gewesen ist, für dasjenige nämlich der Eiszeit.“ Die dort aufgestellten Diluvialgeschiebe sind sämtlich nordischen, skandinavisch-baltischen Ursprungs und in der Diluvialzeit von den damals von Skandinavien aus vorrückenden Gletschern („Inlandeisz“) als Bestandteile von deren Grundmoräne aus ihren nordischen Heimatgebieten an ihre jetzigen Fundorte bei Greifswald transportiert. Zwei unter Glas und Rahmen befindliche Karten bilden eine zur Orientierung über die Anlage wichtige Ergänzung. Ein Muster zur Nachahmung!

6. Die völkerekundlichen (ethnologischen) Museen sind ebenfalls im „Geographentalender“ verzeichnet, allerdings nur die wichtigsten. Diese finden sich in folgenden Städten: Berlin, Bremen, Leipzig, Dresden, Hamburg, München, Köln, Stuttgart, Frankfurt a. M., Lübeck, Darmstadt, Karlsruhe, Freiburg i. B., Braunschweig. Aber auch eine ganze Reihe kleinerer Städte besitzt schon heute recht stattliche ethnologische Sammlungen, zum Teil im Anschluß an die Universität oder an die sogenannten Städtischen Sammlungen. Zu vielen sind treffliche Führer erschienen. Von ausländischen Museen nennen wir das niederländische in Leiden und das Kongomuseum in Tervueren bei Brüssel.

Das Bremer Museum verdient wegen der trefflichen Anordnung, die für andre Museen vorbildlich wurde, besondere Beachtung. Außer der systematischen Sammlung enthält das Museum lebendig aufgefaßte Gruppen von Völkertypen in geschickter Aufstellung. Wir nennen z. B. die Völkergruppen von Polarvölkern (Eskimo, Samojeden, Lappen), von Bantunegern vom Sambesi, von Singhalesen, Mexikanern und Maori. Die Papua zeigen sich uns dort in einem 17 m langen Kriegssboot aus Potsdamhafen. Noch geschickter ist diese „Kojenform“ vielleicht in Tervueren verwendet worden.**)

7. Die zahlreichen vorgegeschichtlichen (prähistorischen) Sammlungen, die eigentlich von den ethnologischen nicht zu trennen sind, aber nützlicher Arbeitsteilung zuliebe und aus Rücksicht auf heimatische Interessen gesondert untergebracht und verwaltet werden, hat Boß in einem Verzeichnis zusammengestellt. Dieses Verzeichnis ist aber durchaus veraltet, und ein Ersatz ist nirgends vorhanden. Einige allgemein wichtige Tatsachen finden sich im „Führer durch das Museum für Völkereunde in Berlin“. Sonst liegt über die Vorgeschichte kaum etwas Methodisches vor, zumal auch gedruckte „Führer“ zu den Sammlungen selten sind.

*) R. Credner, Findlingsanlage im Greifswalder Stadtpark. Jahresber. der Geogr. Gesellsch. Greifswald, 9, 1905, 220—221.

**) Vgl. F. von Luschan, Ziele und Wege eines modernen Museums für Völkereunde. Globus 88, 1905, 238—240.

Wir möchten deshalb ganz besonders auf das treffliche „Merkbuch, Altertümer aufzugraben und aufzubewahren“ von A. Voß aufmerksam machen (Berlin, Mittler u. Sohn; 1,30 M.); es enthält acht vorzügliche Tafeln mit genauer Erläuterung.

Über die heimats- und volkshundlichen Museen hat in einem lesenswerten Heft R. Mielke („Museen und Sammlungen“. Ein Beitrag zu ihrer weiteren Entwicklung. Berlin 1903) eine Übersicht gegeben. Diese Museen enthalten viele, auch geographisch wichtige Gegenstände, beschränken sich aber naturgemäß auf räumlich engbegrenzte Gebiete.

8. Wie schon in prähistorischer Hinsicht Kopenhagen alles andre überragt, so ist in volkshundlicher Hinsicht in Nordeuropa das Höchste geleistet. Dort sind die volkshundlichen Sammlungen nicht in engen Museumsbauten untergebracht, wo alles wohlverwahrt in den Kästen und Schränken der Zimmer und Säle aufgespeichert ist. Man hat im Gegenteil dort „Freiluft- oder Bautenmuseen“ genannte Einrichtungen geschaffen, die sozusagen der biologischen Seite der ethnologischen Betrachtung entgegenkommen. Die Literatur über diese Museen in Stockholm (Nordisches Museum), Gönköping, Lund, Lyngby, Christiania, Kopenhagen (Volkshuseum) usw. ist sehr reichhaltig.*) Schon um des Besuches dieser Schöpfungen willen verlohnt sich eine Reise nach dem Norden. Für Königsberg i. Pr. und Bremen sind jetzt ähnliche Anlagen geplant.

9. Die heimatskundlichen Museen, die also das gesamte Natur-, Volks- und Wirtschaftsleben der Heimat berücksichtigen, sind in nicht großer Zahl vorhanden. Das Muster für diese Sammlungen ist das Heimatsmuseum in Altona (Führer 1 M.), wo sich z. B. geschickte Darstellungen von Lebensbildern schleswig-holsteinischer Tiere und von heimatischen Bauernhäusern finden.

10. Viel Material enthalten andre Spezialmuseen, wie z. B. Gewerbe-, Handels-, Export-, Verkehrs- und Eisenbahnmuseen und botanische, zoologische, historische Sammlungen. Hierher gehören das große, im Ausbau befindliche „Deutsche Museum von Meisterwerken der Naturwissenschaft und Technik“ in München, das Saalburgmuseum, das Reichspostmuseum usw. Im Bremer Museum für Natur- und Völkerkunde findet sich z. B. so manche Darstellung aus dem Natur- und Wirtschaftsleben, die eingehenden Studiums wert ist. Von den naturwissenschaftlichen Gruppen fallen uns da z. B. die einheimischen Tiere ein, außerdem Elefant mit Tiger, Moschusochs, Wisent, Elche; ferner die Darstellung eines Korallenriffes. Die dortige, geographisch sehr wertvolle Ausstellung von Handelsproben zeigt uns z. B. die Fabrikation von Indigo, Jute, Schellack, Salpeter; das Modell einer indischen Teeplantage; Anbau, Ernte und Versendung der Baumwolle, des Tabaks, des Petroleums, des Getreides. Bemerkenswert ist auch die Zusammenstellung des Geldes der Naturvölker, ferner das Modell der Weserforrektion.

11. Von allgemeinen Museen gedenken wir noch der Provinzialmuseen, der städtischen Sammlungen, der naturwissenschaftlichen Sammlungen.

*, Vgl. z. B. H. E. von Berlepsch-Balendas, Nordische Freiluftmuseen. Kunstgewerbeblatt. Leipzig, E. A. Seemann. N. F. 16, 1905, März ff.

lungen und vor allem der Schulmuseen. Die wichtigste Literatur über die Schulmuseen hat Ziehen*) verzeichnet. Häufig haben die Leiter dieser Schulmuseen die ihnen unterstellte Sammlung in einer bestimmten Richtung trefflich ausgebaut. In Dresden z. B. ist die Geologie gut vertreten.***) Die von den Schulmuseen von Zeit zu Zeit veranstalteten Ausstellungen berücksichtigen unsere Wissenschaft mit Vorliebe.***) Solch Museum könnte übrigens auch über die Kreise der Schule hinaus gelegentlich (oder dauernd) als Mittel der Volksbildung von Nutzen sein. Versucht wurde das unsres Wissens einmal von der Verwaltung des „Naturhistorischen Schulmuseums“ in Rixdorf. —

Wir empfehlen für eine genauere Übersicht aller vorhandenen, für die Geographie in Betracht kommenden Museen den schon erwähnten „Geographenkalender“, der überhaupt für jeden Geographen von Fach wie für alle, die den Vorgängen auf geographischem Gebiet irgendwie Interesse entgegenbringen, unentbehrlich ist.

12. Wer es mit seinen geographischen Studien ernst nimmt, wird auch weiteren Hilfsmitteln in dieser Richtung sein Augenmerk zuwenden. Glücklich der Lehrer, der sich (und seinen Schülern) häufig den Besuch von Bildungsstätten gönnen kann, wie sie die botanischen und zoologischen Gärten darstellen! Er wird sich auch den Besuch der leider immer seltener, bezw. oberflächlicher werdenden Völkerschauausstellungen („Karawanen“, wie sie der Hamburger Tierhändler Hagenbeck ins Leben rief) nicht entgehen lassen. Wer einmal diesen Tündern, Somali-Hamiten, Nubiern, Indianern dergestalt nähergetreten ist, besonders wenn nicht gerade „Vorstellung“ war (da lernt man nämlich am meisten!), der hat einen freilich schwachen, aber doch ansprechenden Eindruck von dem Leben und Treiben fremder Rassen gewonnen. Welcher pädagogische Wert dem Besuch botanischer Gärten z. B. zugemessen wird, ergibt sich aus der Tatsache, daß Prof. Dr. H. Schinz seinen „Führer durch den Botanischen Garten der Universität Zürich“ in einer pädagogischen Zeitschrift†) veröffentlichte.

Die Stereoskop-Panoramen, die jede Woche ein gerade im Mittelpunkt des Interesses stehendes Land vor Augen führen, und die Lichtbildervorträge gehören ebenfalls hierher. Doch bedenke man dabei, daß die Auswahl und die Ausführung dieser Bilder recht oft ebenso unwissenschaftlich wie unkünstlerisch ist.

Schließlich sei noch an die zeitweiligen Ausstellungen (Ge-

*) J. Ziehen, Über den Gedanken der Gründung eines Reichsschulmuseums, Frankfurt a. M. 1903. 0,50 M. — Vgl. auch dessen Werk „Aus der Werkstatt der Schule“, Leipzig 1907, S. 1—5.

**) Vgl. auch J. Martin, La géologie et les musées scolaires, Dijon 1894.

***) Unabhängig von einem Schulmuseum fand in Amsterdam während der Monate Juli und August 1902 eine Ausstellung von Hilfsmitteln für den geographischen Unterricht statt, zur der mehrere Säle des Stedelijk Museum den Unternehmern, dortigen Lehrern, zur Verfügung gestellt waren. Diese „Vereeniging van Leeraren van Inrichtingen van Middelbaar Onderwijs“ gab auch einen Führer durch die Ausstellung im Druck heraus (1902, 63 S.). Auch ein Muster zur Nachahmung!

†) In der Schweizer Päd. Zeitung 12, 1902, Nr. 3, S. 153—179.

werbe- und Industrie- sowie Weltausstellungen), besonders deren geographische und pädagogische Abteilungen, erinnert. Welche Bedeutung z. B. die Nürnberger Landesindustrie-Ausstellung für die Geologie, die Bötticher Weltausstellung für die Geographie hatte, wurde von Obbeke*) bzw. Froidevaux**) geschildert. Äußerst geschickt war in dieser Hinsicht die Kolonialausstellung Frankreichs in Marseille (1906) angelegt. Jede einzelne Kolonie hatte einen Ausstellungsraum für sich und zeigte so ziemlich alles, was für ihre Kenntnis von Bedeutung ist. Eingeborene verkauften dort die Landesprodukte und die gewerblichen Erzeugnisse ihrer Heimat; daneben sah man teils lebende, teils ausgestopfte Tiere usw.

Besonders lehrreich sind die Ausstellungen, die im Anschluß an Kongresse und Tagungen stattfinden und denen gute Führer gewidmet sind.

Zu guter Letzt empfehlen wir den Besuch von Instituten usw., wie Sternwarten, Luftwarten, kartographischen Anstalten (in Gotha, Leipzig, Berlin, Wien). Auch die Deutsche Seewarte in Hamburg und die internen Sammlungen des Berliner Instituts für Meereskunde (vgl. oben) sind eines Besuches wert. —

Man wird die Erfahrung machen, daß der Nutzen, den man aus dem Besuch einer ausgedehnten Sammlung zieht, nicht immer im Verhältnis zu ihrer Größe steht. Wenn einem nicht sehr viel Zeit zu Gebote steht, ist es nicht möglich, sich in die Einzelheiten genügend zu vertiefen; man wird bei der Fülle des Geschauten unruhig, abgespannt und schließlich flüchtig. Ganz anders ist es, wenn man ein kleineres Feld vor sich hat. Daher wird man schon von der Besichtigung einer guten Schulsammlung unter fachmännischer Leitung, wenn man bei den einzelnen Gegenständen nach Belieben kürzere oder längere Zeit verweilen darf, nicht selten mehr Nutzen haben als von dem Besuch berühmter Museen.

In der glücklichsten Lage sind deshalb die Kollegen, die an großstädtischen Schulen tätig sind. Die übrigen werden gut tun, von ihrer Ferienzeit ab und zu, vielleicht im Anschluß an Ferienkurse, einen guten Teil in die Städte zu verlegen, um dort ihren Studien mit Muße obliegen zu können.

Museen und Sammlungen, auch wenn sie nicht der Erdkunde allein gewidmet sind, sind mächtige Hilfsmittel geographischer Forschung und Bildung. Das steht außer Zweifel. Aber man darf sich auch hier nicht in historisch-antiquarischen Kleinram verlieren und muß die lebensfrohe, lebendige Gegenwart im Auge behalten. Die Länderkunde ist und bleibt die Hauptsache der Geographie; sie läßt sich nicht in die Schaukästen der Museen, nicht in die Schubfächer der Sammlungen zwingen. Ein zukünftiges geographisches Gesamtmuseum, das dem deutschen Volke und zumal den Lehren dieses Volkes recht bald besichert werden möge, wird daher jenen Weg beschreiten müssen, den die naturkundlichen Sammlungen jetzt durch die biologische Anordnung (z. B. Bremen, Altona)

*) Obbeke, Führer zur Ausstellung nutzbarer Mineralien, Gesteine und Mineralwässer Bayerns . . . München 1906. 80 Pf.

**) In: La Géographie 1905, 163—172.

wählen oder die ethnologischen durch die Annahme der Kojenform (Bremen, Terbueren) und die spezifisch-volkskundlichen durch die Freiluft- und Bautenanlagen (Nordeuropa), die ja schließlich nur eine erweiterte Kojenform darstellen. Beiläufig bemerkt lehnen sich die neuen Teubnerschen Künstlermodellierbogen — ein für den Unterricht nicht zu unterschätzendes Hilfsmittel — zum Teil an die Kojenform an.

Für das größere Publikum wird man das Material stets nach einzelnen Ländern und Landschaften zu ordnen haben. Außerdem wird man die wissenschaftlichen geographischen Instrumente, die Hilfsmittel für den geographischen Unterricht und so vieles andere ausstellen müssen, das man bisher überhaupt in Museen vergebens sucht. Auch wäre es sehr zweckmäßig, recht häufig „Museumsführungen“ zu veranstalten, in denen die Schaustücke sachgemäß erklärt, die Instrumente praktisch vorgeführt werden. In Berlin werden z. B. von der Hauptstelle für Arbeiterwohlfahrtseinrichtungen alljährlich Führungen durch die Berliner Museen eingerichtet. Die geologischen Sammlungen erklärte lange Zeit der jetzt in Greifswald wirkende Professor Saefel.*)

Freilich wird man solche geographischen Gesamtmuseen nur in größeren Städten errichten können. In kleineren Städten wird man sich zweckmäßig auf ein „heimatskundliches Museum“ beschränken, das aber sein geographisches Gepräge ja nicht zu gunsten der historischen oder naturwissenschaftlichen Seite verlieren darf.

Wie die Museen zu selbständigen wissenschaftlichen Arbeiten anregen, kann vielleicht später einmal an dieser Stelle ausführlicher behandelt werden. Einstweilen mögen einige Andeutungen in ethnologischer Richtung genügen. Daß gerade auf dem Gebiete der Völkerkunde (und Volkskunde) die Museumsarbeit recht geeignet ist für fruchtbare wissenschaftliche Tätigkeit, hat H. Schurz („Völkerkunde“, Leipzig und Wien 1906) betont. Wir empfehlen zumal den Kollegen in den Großstädten, daraufhin einmal Schurz (Seite 174—178) durchzulesen. Vielleicht findet da der eine oder der andere ein Feld wissenschaftlicher Tätigkeit. Auch bei S. Günther („Ziele, Richtpunkte und Methoden der modernen Völkerkunde“, Stuttgart 1904) und bei Th. Vhelis („Moderne Völkerkunde, deren Entwicklung und Aufgaben“, Stuttgart 1896) wird man auf manche Anregung in dieser Richtung stoßen. — Die Volkskunde als Spezialfach für das Privatstudium des Lehrers empfiehlt J. Zender**) in einer trefflichen programmatischen Arbeit.

*) Vgl. F. Doflein, Sechs Wanderungen durch die Zoologische Staatssammlung in München. München 1905. 50 Pf. Zugleich sehr nachahmenswertes Beispiel eines populären Führers.

**) In: Pädagog. Abhandlungen, N. F. XI, 9. Bielefeld, Helmich. 1906. — Vgl. dazu „Geograph. Anzeiger“ 1907, 38.

Wiederholung und Übung im erziehenden Unterricht.

Von Lehrer Gehrke, Wilmersdorf b. Berlin.

(Schluß.)

Bevor ich nun auf die zweckmäßige Einrichtung der Wiederholung und Übung eingehe, werde ich noch die Bedeutung der immanenten Wiederholung im besondern erörtern. Ziller mißt ihr in seiner Allgem. Päd. einen hohen Wert zu: „Der Zögling wird stumpf und gleichgültig, wenn statt vorzugsweise immanent immer nur willkürlich wiederholt wird“, und an anderer Stelle: „Das beste Wiederholen ist das immanente.“ Das ist durchaus wahr; denn die immanenten Wiederholungen tragen dazu ganz wesentlich bei, daß im Geiste des Kindes ein Gedanken- gewebe, ein einheitlicher, geschlossener Vorstellungskreis entsteht, aus dem ein klares Gemütsleben und ein tatkräftiges Streben hervorblüht und der den Boden für die Bildung des Charakters bietet. Durch veränderte Wiederholung des früher Gelernten erhält das Gedächtnis Dauerhaftigkeit, weil die inhaltlich verknüpften Vorstellungen aufs innigste verbunden sind und Teile eines Ganzen bilden, aus dem kein Element herausfallen kann. Immanente Wiederholungen machen das Wissen nicht nur fest und stark, sondern auch beweglich und lebendig, sie verleihen dem Gedächtnis Dienstbereitschaft, weil die wohlverbundenen Vorstellungen sich gegen jede Hemmung behaupten und einander Reproduktionshilfen leisten, so daß das Angeeignete, wo und wann es gebraucht wird, nach Form und Inhalt wiedergegeben werden kann, sobald das Bedürfnis dazu vorliegt.

Wie die Wiederholungen und Übungen zur Erreichung wertvoller Gewohnheiten zweckmäßig einzurichten sind, ergibt sich zum Teil schon als Folgerungen aus den bisherigen Ausführungen. Wenn ich jetzt darüber noch einige Anregungen gebe, so werde ich stets auf ihre Bedeutung zurückgreifen. Die Gewöhnung muß, wenn sie eine Macht werden soll, früh beginnen; sie kann nur durch stetiges und häufiges Tun entstehen. Je später sie versucht wird, je weniger regelmäßig und je seltener das sie begründende Handeln geübt wird, desto wertloser wird sie. „Tun gewohnt, alt getan,“ und „Übung macht den Meister“. Von der steten Wirksamkeit sagt Schiller so schön: „Die langsam schafft, doch nie zerstört, die zu dem Bau der Ewigkeiten zwar Sandkorn nur für Sandkorn reicht, doch von der großen Schuld der Zeiten Minuten, Tage, Jahre streicht.“ Es ergeben sich also zwei Forderungen:

1. früh beginnen (dabei erinnere ich an die Notwendigkeit des lautrichtigen und damit deutlichen Sprechens vom ersten Schuljahr an sowie an das sorgfältige Schreiben).

2. stetig und häufig tun. (Damit ist die Forderung begründet, den Zahlenraum 1—100 und 1—1000 bis in die 1. Klasse zu üben, desgl. Einmaleins und Ähnliches, die auch mit Recht als tägliche Übungen bezeichnet werden. Ebenso die Verbindung der Verhältniswörter mit Ding- und Fürwörtern: mit dir, ihm, euch, dem Freunde usw. Die Reihe ließe sich leicht unendlich fortsetzen.)

Die immanente Wiederholung, die wegen ihrer hohen Bedeutung die erste Stelle einnimmt, verdient besondere Beachtung. Sie wird ermöglicht 1. durch das Lehrverfahren und 2. durch den Lehrplan.

Zu 1.: Als vorzüglichstes Lehrverfahren müssen wir, von diesem Gesichtspunkte betrachtet, das der Formalstufen hinstellen. Schon die klare Zielstellung ist ein Wedruf an alle verwandten Vorstellungen, in die Helle des Bewußtseins zu dringen. Die Analyse trifft dann unter den zufließenden Vorstellungen eine Auslese, die die betreffende Lehreinheit erfordert, nachdem alle den bekannten Bestandteilen des neuen Zieles korrespondierenden Vorstellungen gehoben sind, die die Analyse zu ordnen und einzuprägen hat. Für die Methode brauche ich es nicht nachzuweisen. Ob wir mit Herbart hier selbständiges Denken und Handeln oder mit Ziller Betätigung des Abstraktionserwerbs treiben, immer wiederholen wir die gewonnenen Vorstellungen und Begriffe immanent. Wir sehen also, daß ein Unterricht nach den Formalstufen die immanente Wiederholung auf allen Stufen des Lernprozesses begünstigt. Daraus ergibt sich meine Forderung: Unterrichte nach diesen Stufen, denn sie ermöglichen in vollendetster Weise die immanente Wiederholung!

Zu 2.: Die immanente Wiederholung, die im Stoff selbst liegt, hat ihren Wert in der Häufigkeit der Reproduktion, und die systematische Wiederholung hat außer der Häufigkeit der Reproduktion die Herstellung wertvoller Zusammenhänge zur Aufgabe. Für diese hat der Lehrplan zu sorgen. Er tut es, wenn er der Konzentration im weitesten Sinne reichlich Rechnung trägt. Es ist doch eine ganz selbstverständliche Forderung, daß sich die Ordnung und Verbindung, die im Geiste des Schülers herrschen soll, auch im Lehrplan und der Stoffverteilung zeigen muß, wenn nicht dem Lehrer bei seiner Unterrichtstätigkeit unnötige Schwierigkeiten erwachsen sollen, wodurch ihm ausreichende Gelegenheit zur immanenten Wiederholung genommen wird. Es ist sehrinteressant, die Lehrpläne von diesem Gesichtspunkte aus zu betrachten. Ich lasse noch Ziller zu diesem Punkte sprechen: „Läßt der Unterricht die Vorstellungen isoliert, statt, wo es möglich ist, im Zusammenhang zu setzen, vereinigt und gruppiert er sie nicht genug miteinander, führt er sie nicht in der Weise fort, daß er beim Vorwärtsschreiten stets zurückschaut auf die früheren und darin Grund sucht für die späteren, erhebt der Unterricht sie nicht im Geiste des Zöglings zu Begriffen, Grundsätzen, Maximen, so tritt das einzelne, das in der Seele des Zöglings vorhanden ist, zu weit auseinander, es bleibt zu sehr voneinander getrennt, der Gedankenfaden läßt sich nicht weit genug fortführen, ohne daß er abreißt, das wenig geordnete Ganze bleibt folglich viel zu sehr eine bloße Anhäufung von Stoffen, eine rohe Masse, und die Konzentration des Geistes bleibt schwach, weil sich das Viele zu wenig beherrschen und für die Produktion eines neuen Wissens zu wenig verwenden läßt.“

Als eine zweckmäßige Einrichtung von zweifellos ungeheurer Bedeutung ist die Maßnahme anzusehen, die ich im nächsten Teile fordere, nämlich alles Gelehrte und zu Lernende in Reihen zu bringen und die Wiederholung nach diesen Reihen vorzunehmen. Denn auf die Verknüpfung des Stoffes zu naturwüchsigen Reihen kommt sehr viel an. Der Fortschritt des Seelenlebens hängt davon ab, inwieweit der Reihen-

bildung Vorschub geleistet wird. Auch Herbart schreibt den psychologischen Reihen eine sehr große Bedeutung zu. Für ihre Bildung gebe ich folgende Anregungen: 1. Die Vorstellungen sind so anzuordnen, daß sie von einem Überbegriff zusammengehalten werden. 2. Sie müssen in derselben eine bestimmte Position haben. 3. Sie müssen nach dem abgestuften Verhältnis verbunden werden. Für die Ordnung ist maßgebend die Beziehung nach dem Ort, der Zeit, dem Rhythmus und der Kausalität. Dieselbe kann sein: a. logisch (Grund und Folge), b. metaphysisch (Ursache und Wirkung), c. teleologisch (Mittel und Zweck). Damit die Reihen sicher und schnell ablaufen, empfiehlt Ziller, die Anfänge der Reihen besonders stark auszubilden. Und Dörpfeld gibt den Rat, dafür zu sorgen, daß die Glieder der Reihe recht lose sind. Er schreibt: „Sind die Worte in eine bestimmte Reihenfolge eingeschnürt, die Gedanken aber an diese sprachliche Fassung gebunden, so nehmen sie auch an jener Einschnürung teil. So ist dann schließlich zwar das Ganze sicher eingeprägt und in der Reihenfolge leicht reduzierbar, allein wie die einzelnen Sätze in dieser Reihenfolge eingekleidet sitzen, so auch die einzelnen Gedanken. Ich fasse die Gedanken zusammen und komme zu den Forderungen:

1. Bringe alles Gelernte in Reihen und wiederhole danach!
2. Mache die Anfangsglieder besonders stark!
3. Sorge für eine Lockerung der Glieder innerhalb der Reihe!

Auf die Frage: Wann soll wiederholt werden? gebe ich die Antwort: Auf allen Stufen des Lernprozesses. Nach der kleinsten Unterrichtseinheit setzt die Wiederholung ein. Sie wird erweitert am Abschluß einer größeren Einheit (z. B. bei einem Abschnitt der vaterländischen oder Religionsgeschichte). Sie findet nach immer größeren Gesichtspunkten statt, bis der Schüler am Schluß des Jahres den Stoff wie von einer höheren Warte zu überschauen vermag. Herbart sagt hierzu: „Die Wiederholung darf nicht eine bestimmte Stelle einnehmen, sondern sie muß auf allen Stufen der methodisch behandelten Einheit erscheinen.“

Damit komme ich zu den Wiederholungswochen. Nicht wenig Lehr- und Stoffverteilungspläne weisen der Wiederholung bestimmte Wochen an. Wer aber nur in dieser Woche und nicht in jeder Stunde und innerhalb derselben nicht auf jeder Stufe des Lehrverfahrens wiederholt, der beweist, daß er nicht den geringsten Einblick in die Vorgänge beim Lernprozeß besitzt. Wer nach den Formalstufen unterrichtet und dabei die Konzentration recht beachtet, sorgt auf eine naturwüchsig ungezwungene Weise für immanente Wiederholungen, deren unterrichtlicher Wert niemals zu hoch bemessen werden kann. Deshalb sollte man, anstatt auf die Einführung von Wiederholungswochen, die gleichsam die Spitze des Absolutismus der willkürlichen Repetitionen bilden, zu dringen, darauf achten, wie den immanenten Wiederholungen im Unterricht größerer Spielraum gewährt werden könnte. Wer aber nur in den Wiederholungswochen wiederholt, der wird erfahren, daß die Wiederholung dann zu spät kommt, wenn sie wirken soll. Ich fordere darum: „Wiederhole in jeder Stunde und auf jeder Stufe des Lernprozesses.“

Sollen die Wiederholungen recht fruchtbar sein, so muß der Lehrer auch das Interesse für das Wiederholte zu erregen suchen. Wir alle wissen, wie schwer es ist, etwas zu behalten, wofür wir keine Neigung haben, wie aber umgekehrt alles haften bleibt, wofür wir sie besitzen. Fehlt das Interesse, so wird das Wiederholen ein bloßes Auftragen von Wörtern, das zwecklos ist.

Das führt mich zu Betrachtungen über falsches Wiederholen. Wenn es auch wahr ist, daß der Eindruck einer einzelnen Vorstellung durch ihre Wiederholung ein umfassenderes Geflecht von Spuren hinterläßt, so darf doch nicht behauptet werden, daß jede Wiederholung an sich den Grund des klarbewußten Vorstellens steigert. Ja, man kann oft beobachten, wie durch die Häufigkeit der Wiederholung an die Stelle des deutlichen Bewußtwerdens einer Vorstellung nur eine verschwommene Vertretung gerückt ist; d. h. der Schüler macht nicht den Vorstellungsinhalt flüssig, sondern ruft nur die Wörter wach, die Vertretung jenes Denkinhaltes. (Wiederholungen von Gedichten, Kirchenliedern, Katechismustexten nur dem Wortlaut nach!) Deshalb kann man oft beobachten, daß bei lang andauernden Wiederholungen allerhand spaßhafte und spaßlose Verwechslungen stattfinden, die unzweideutigen Merkmale des abgeblähten Vorstellens. Und Hoppe urteilt: „Zu vieles Wiederholen von auswendig Gelerntem beeinträchtigt das Urteilen und ersticht das begriffliche Denken, die freie und eigene Erkenntnistat und das originelle Arbeiten.“ Auch Voigt verwirft die Form der Wiederholung, die durch Prüfungsfragen Reproduktionen einzelner Vorstellungen herbeizuführen sucht. „Sie kann für sich weder den allgemeinen Erfolg des Unterrichts, noch die ausreichende Förderung der Gedächtnisbildung verbürgen. Sie wird wertlos, wenn sie in der Weise einer bloßen fragenden Zergliederung verläuft. Während dies Verfahren den Schein des Wissens und der Kraftbildung erzeugt, ist doch weder das eine noch das andere wirklich erreicht.“ Diesen Gedanken führt Waig in seiner Allgem. Päd. weiter aus: „Die Wiederholung ist zweckmäßig so einzurichten, daß sie nicht ein Merken von Einzelheiten als solcher, sondern die Fähigkeit der Reproduktion und Übersicht eines größeren Ganzen hervorbringt, aus welchem das Detail in abgestufter Klarheit nach dem Verhältnis seines Wertes für dasselbe sich heraushebt. Vor allem wird sich deshalb die Wiederholung nicht auf einzelne abgerissene Fragen und Antworten beschränken dürfen, sondern, den Schüler zu möglichst zusammenhängender Entwicklung des Gelernten zu veranlassen haben.“ Und Ziller urteilt in seiner Allgem. Päd. über die gleichmäßige Wiederholung ohne einen Wechsel in der Form: „Das muß ja immer Abstumpfung der Empfänglichkeit zur Folge haben, und es kann sich damit das Gefühl des Widerwillens gegen den Unterricht verbinden, wie es bei allem, was zum Trivialen herabsinkt, wirklich der Fall ist. Die Formalstufen dagegen fordern die mannigfachsten Modifikationen in der Auffassung des Gegenstandes, ja, sie nötigen dazu, daß der Gegenstand bald von dieser, bald von jener Seite betrachtet und bearbeitet wird. Aus einem größeren Ganzen werden höchstens ganz bestimmte Punkte herausgehoben, die der Befestigung bedürfen und die dann zugleich zur Befestigung des

damit Zusammenhängenden verhelfen und auch dazu benutzt werden müssen. So erscheint der Gegenstand dem Zögling immer neu, das ist ja immer der Fall, wenn die Form wechselt, eine neue Seite hervorgekehrt wird, und dann sogar, wenn bloß ein neuer Zug, eine Umstellung der Elemente hinzukommt.“ Daraus ergeben sich die Forderungen: 1. Die Wiederholung vermeide das Reproduzieren von Einzelheiten! 2. Sie erfolge nach großen Gesichtspunkten! 3. Sie wechsle in der Form!

Auch zu Hause sollen die Schüler wiederholen, Nun ist aber eine Tatsache, daß sie das sehr häufig falsch machen. Daraus ist die Forderung abzuleiten: Der Lehrer gebe dem Schüler Anweisungen, wie er zu Hause wiederholen soll! Ein Gedicht oder ein Kirchenlied ist behandelt worden, und die Vorstellungen sind klar gemacht. Jetzt soll der Schüler zu Hause das Gedicht durch Wiederholen lernen. Kann er das? Fängt er es richtig an? Herbart sagt: „Manchen Schülern muß man das Auswendiglernen zeigen; sie fangen sonst immer von vorn an, stocken bald und suchen vergeblich weiterzukommen. Manche muß man ermahnen, daß sie nicht suchen sollen, schnell fertig zu werden. Es kommt hier auf einen psychischen Mechanismus an, welcher Zeit braucht, und welchen der Schüler selbst ebensowenig als der Lehrer darf übereilen wollen. Erst langsam, dann schneller! Es ist nicht immer ratsam, alle körperlichen Bewegungen abhalten zu wollen. Manche lernen lautsprechend, manche abschreibend, einige zeichnend. Taktmäßiges Zugleichsprechen läßt sich auch zuweilen anwenden.“ Und Fricke: „Der Schüler lerne mit Auge, Ohr und Verstand!“ Ähnlich Dittes: „Das Auswendiglernen gelingt am besten, wenn sich an denselben Auge, Ohr und Sprachorgane (eigenes lautes Sprechen) gemeinsam beteiligen.“ Hierbei möchte ich noch auf die Ergebnisse hinweisen, die Professor Meumann im Laboratorium für experimentelle Psychologie an der Universität Zürich erzielte, da zu einem Eingehen auf die Einzelheiten der Untersuchungen der Raum nicht ausreicht. Er weist nach, daß die Methode, einen größeren Memorierstoff als Ganzes zu lernen, die vorteilhaftere ist. „Lernt man z. B. 4 Gedichtstrophen, so fragte es sich, ob es zweckmäßiger sei, sie in je 4 Strophen für sich zu erlernen oder die Strophen noch weiter zu zerlegen. Die experimentelle Prüfung ergab, daß das Lernen in Teilen um so unzulässiger wird, in je mehr Stücke man den Stoff zerlegt. Je mehr sich also umgekehrt das Lernen dem „Lernen im ganzen“ nähert, desto schneller und sicherer führt es zum Ziel. Ein achtjähriger Knabe lernte eine Strophe aus Goethes Erlkönig nach dem Teilverfahren mit 17 Wiederholungen, dagegen mit 11 Wiederholungen, wenn er sie im ganzen lernte; eine andere Strophe des gleichen Gedichts mit 15 Wiederholungen, wenn sie in 2 Teile zerlegt wurde, gleich darauf die nächste Strophe mit 10 Wiederholungen „im ganzen“. Er stellt deshalb die Forderung: „Lerne im ganzen!“

Zum Schluß noch einige Zusätze: Der Lehrer hat sorgfältig unterrichtet, die Vorstellungen sind durchaus klar geworden, er hat zweckmäßig und ausreichend wiederholt. Jetzt stellt er eine Prüfungsfrage, und der Schüler kann sie doch nicht beantworten. Obwohl der

gewissenhafte Lehrer stets die Schuld in sich sucht, so kann er sich nach unserer Voraussetzung doch keine zumessen. Also liegt die Schuld beim Schüler: Er war faul, unaufmerksam usw. Dafür verdient er Strafe! Schon winkt der Stock! Mir wußte neulich ein Schüler nicht anzugeben, unter welchen Kurfürsten die Reformation in Brandenburg eingeführt wurde, obwohl sich die ganze Klasse zur Antwort meldete. Dabei war es kein schlechter Schüler, er mußte also unaufmerksam gewesen sein. Trotzdem strafte ich ihn nicht, denn ich erinnerte mich in diesem Augenblicke an den Geistlichen meiner Heimat, der beim Vaterunser stecken geblieben war. Hat übrigens der Schüler die Absicht, nicht zu antworten? Nein! Er möchte wohl antworten, aber der Name fällt ihm nicht ein. Das geht auch anderen Leuten als unseren Schülern so. Professor Hochegger berichtet von einem Gesandten, der bei seinem Besuche den Begleiter bitten mußte: „Uns Himmels willen, sagen Sie mir doch, wie ich heiße!“ Ferner erzählt er von einem Prager Universitäts-Professor, der einmal als Promotor in die größte Verlegenheit kam, da ihm bei der Formel: Ego . . . promotor. sein Name nicht mehr einfiel. Er konnte nicht fortfahren, bis ihm die Kollegen seinen Namen zuflüsterten. Häufig sind derartige Erscheinungen Folgen eines seelischen Leids. So erfuhr ich auch nachher, daß des vorhin erwähnten Schülers Mutter krank war, welcher Gedanke währen des Unterrichts in seinem Bewußtsein stand, so daß bei der Enge des Bewußtseins die übrigen Vorstellungen wegen dieses starken Drucks nicht über die Schwelle des Bewußtseins gelangen konnten. Hätte ich ihn bestraft, so hätte ich ihm ein bitteres Unrecht zugefügt. Deshalb soll man bei jedem Versagen sehr vorsichtig prüfen und nach dem Grund forschen, bevor man straft, Gewalt anwendet und Vorwürfe gegen Lehrer und Schüler erhebt. Rektor Krause in Rötten schreibt: „Das körperliche Befinden des Schülers und Umstände, die darauf einwirken (zu große Hitze!), beeinflussen das Ergebnis der Prüfung sehr, besonders größere Mädchen befinden sich manchmal in einem Zustande, in dem man sie nahezu vergeblich nach ihrem Namen fragt. Auffällig tritt diese Erscheinung in der Ummälzungszeit der Natur, in den Spätherbst- und den Vorfrühlings Tagen auf. Fällt nun die Revision in eine solche kritische Zeit, so ist der Ausfall wohl vorauszusehen, aber nichts weniger für den Stand der Klasse oder Schule bezeichnend. Was für einen dicken Strich macht manchmal auch die Befangenheit der Schüler durch die schönste Rechnung! Schon wenn der Rektor, den die Kinder doch alle Tage sehen, und der sie auch nicht selten in der Klasse aufsucht, gegenwärtig ist, will es nicht so gehen. Gerade die Fähigsten sind wie auf den Mund geschlagen. Weil sie fürchten, mit einer Schiesheit zutage zu kommen, schweigen sie lieber ganz. Andere verwenden kein Auge von der, wenn auch nicht neuen, so doch nicht dem eisernen Bestande der Klasse angehörigen Person des Inspizierenden und lassen den Lehrer fragen, was er will. Die Erscheinungen verdoppeln sich, wenn der Oberrevisor anwesend ist. Und da scheint es in den oberen Klassen noch schlimmer zu stehen als in den mittleren und unteren. Man darf indes kaum etwas dazu fagen.“

Am Schlusse meiner Ausführungen fasse ich dahin zusammen: Die Blüte des Unterrichts sind die Wiederholungen nicht, wohl aber der Wurzelstock, ohne dessen kräftige Entwicklung eine reiche Blütenfülle nicht zu erzielen ist. Darum wird ein Unterricht, der es an regelmäßiger und planvoller Wiederholung fehlen läßt, ohne sicheres Ergebnis bleiben, selbst wenn er an sich ein bildender war, der dem Wesen des Geistes entsprach.

Blüten und Früchte.

Zur zeitgenössischen Literatur.

In der Kunstübung und im Kunstgenuß kommt es heute noch mehr als je darauf an, das Gute vom Uechnen zu scheiden. Wer seinen Literaturgeschmack an den großen Meistern echter Dichtkunst erzogen hat, der läuft keine Gefahr, sich durch den Moderuhm von Tagesklassikern blenden zu lassen. Alle ewigen Dichter der Weltliteratur sind durchaus verständlich: man lerne daraus, wortreiche Unverständlichkeit oder gewollten Tiefsinn für unecht und undichterisch zu halten. Gerade wer sehr wenig zu sagen hat, aber durchaus „über die Kraft“ dichten will, verdeckt diesen Mangel geheimnisvoll tönender Worte und täuscht uns Märchentiefen vor, in denen verjunktene Gloden erklingen.

Eduard Engel: Geschichte der deutschen Literatur des 19. Jahrhunderts u. der Gegenwart. S. 502.

Sauberkeit und Artikulation im Rechenunterrichte.

(Lektion aus der Prozentrechnung, gehalten mit Kl. I einer höheren Mädchenschule.)

Von Arthur Fröhlich, Meerane i. S.

Die Begriffe „Sauberkeit des Unterrichts“ und „Artikulation des Unterrichts“ entnehme ich der Herbartischen Pädagogik.*) Hier lesen wir: „Um das Gemüt stets beisammen zu halten, schreiben wir vor allem dem Unterrichte die Regel vor: jeder kleinsten Gruppe seiner Gegenstände der Vertiefung und Besinnung gleiches Recht zu geben; also Klarheit jedes einzelnen, Assoziation des Vielen, Zusammenordnen des Assoziierten und eine gewisse Übung im Fortschreiten durch diese Ordnung nacheinander gleichmäßig zu besorgen. Darauf beruht die Sauberkeit des Unterrichts. Das Schwerste vielleicht ist hier dem Lehrer, das völlig Einzelne zu finden, sich selbst seine Gedanken elementarisch zu zerlegen.“ „Die Artikulation des Unterrichts beruht darauf, daß die vielen in relativer Vertiefung gefaßten Gruppen von Gegenständen in höherer Besinnung sich vereinigen.“ Sie fehlt überall da, wo gewonnene Ergebnisse unbenußt liegen bleiben!

* II. Abschnitt des IV. Kapitels der Allg. Pädagogik. — Vergl. auch Prof. A. Gleichmann, weif. Seminardirektor in Eisenach, „Über Herbart's Lehre von den Stufen des Unterrichts“. — Beim Lesen der Lektion wird wohl dem oder jenen Kollegen der Gedanke kommen, daß so mancher Lehrer schon seit Jahren in seinen Rechenstunden ähnlich verfahren ist, wenn er sich auch nicht bewußt war, Herbart'sche Grundsätze zu verwirklichen!

Herbart läßt unbestimmt, wie groß der Umfang einer kleinsten Gruppe oder eines kleinsten Gliedes sein müsse. Er warnt aber vor einer zu langen Folge von Vertiefungen. Ziller faßt als kleinste Gruppe die methodische Einheit. Zweck der Herbart'schen Stufen ist ihm die Gewinnung einer allgemeingültigen Erkenntnis im fachwissenschaftlichen Sinne. Aus dem Reichtume der Anwendungsformen der Herbart'schen Stufen hat er somit nur eine einzige herausgegriffen. Dadurch mag auch die vielfache Verkenntnis des unterrichtlichen Wertes derselben entstanden sein. Professor Gleichmann weist in seinem Buche über „Herbart's Lehre“ nach, daß die Stufen Anwendung finden 1. bei der Bildung jedes kleinsten Gliedes des Interesses der Erkenntnis, also beim Bilden jeder Reihe*), 2. bei jeder Reihenverflechtung (Saubereit des Unterrichts!), 3. bei Bearbeitung solcher methodischen Gruppen, aus welchen allgemeingültige Sätze gewonnen und in den bisherigen Besitz eingeordnet werden sollen (Artikulation des Unterrichts!). So sind die Stufen Grundformen der objektiven Technik. Auch auf die subjektive Technik des Lehrers erstreckt sich ihre Anwendung. Herbart unterscheidet vier den Stufen entsprechende Lehrweisen: Zeigen, Verknüpfen, Lehren, Aufgabenstellen — oder: Vor- und Nachsprechen, Gespräch, Vortrag, Aufgabe. Daß die Stufen auch auf dem Gebiete der Teilnahme gelten**), sei nur kurz erwähnt. Nachstehende Rechenlektion ist nach Herbart'schen Unterrichtsgrundsätzen bearbeitet. Sie läßt in ihren kleinsten Gliedern einen Wechsel von Vertiefung und Befinnung deutlich erkennen.

Der Aufbau der Lektion ist folgender:

Vertiefung		Befinnung	
1. ruhend	2. fortschreitend	3. ruhend	4. fortschreitend
Zweck:	Zweck:	Zweck:	Zweck:
Klarheit des Einzelnen.	Verknüpfung zur Reihe.	Aneignung der Reihe.	Anwendung der Reihe.
Klarheit	Assoziation	System	Methode.
	Man verstehe also hier nicht das, was Ziller auf seiner 3. Stufe so nennt. Ihm ist die Abstraktion Zweck des Vergleichs!	Nach Herbart ist jede regelrechte Befinnung, jede ordnungsmäßige Zusammenfassung System.	

*) Auch bei Reproduktion und Erweiterung, Wiederfeststellung und Befestigung derl.

**) Merken, Erwarten, Fordern, Handeln.

I. und II. Stufe Zillers.

1. **Apperzeptionsziel:** Kaufmann Müller hat 100 M. zu 4 % verborgt. Nach einem gewissen Zeitraume zählt er 76 M. Zinsen. Urteile darüber, wie lange er sein Geld auslieh!

1. Klarheit des Einzelnen: Kaufmann Müller hat Geld verborgt. Wir erfahren nicht, auf wie lange Zeit. Die Zeit soll ich suchen. Das ist das Neue an dieser Aufgabe. Bisher war stets die Zeit gegeben. Zum Auffuchen der Zeit verhelfen mir Kapital, Zinsfuß und Zinsen.

2. Assoziation des Vielen: Bilden der Reihe: 1. Ich höre vom Kaufmann Müller. 2. Er hat eine Summe Geldes verborgt. 3. Das ausgeliehene Kapital hat eine Höhe von 100 M. 4. Der Zinsfuß beträgt 4 %. 5. Die Zinsen betragen 76 M. 6. Die Zeit ist nicht gegeben. Ich soll sie suchen.

3. System: Zusammenfassung dieser Reihe durch eine andere Schülerin.

4. Methode: Chorsprechen zum Zwecke des Einprägens dieser Reihe.

2. **Auffuchen des Weges durch die Kinder:**

1. Klarheit: Wgn.: Wenn Müller von 100 M. 4 M. Zinsen bekommt, so muß er das Kapital 1 Jahr ausgeliehen haben. L.: Vergleicht diese einjährigen Zinsen mit den gegebenen! Mtl.: Die gegebenen Zinsen betragen 76 M. L.: Folglich? Folglich hat Müller das Kapital so viele Jahre ausgeliehen, als die 4 M. Zinsen in den 76 M. Zinsen enthalten sind. Das ist 19 Jahre.

2. Assoziation des Vielen zu einer wohlgeordneten Reihe: Pf. mag an die Tafel gehen und darstellen! Sprich aber laut dazu!

100 M. Kapital 4 % 76 M. Zinsen

4 M. Zinsen br. 100 M. in 1 Jahr.

76 " " " " " " 19 Jahren.

3. System: Zusammenfassung mittels Chorsprechens.

4. Methode: Die Reihe wird weggelöscht! W. mag noch einmal an die Tafel gehen, den gegangenen Weg zeigen und laut dabei sprechen! L.: Ihr seht, es ist sehr einfach, die Zeit zu finden! Mtl.: Ja, aber Herr Fr., wenn nun das Kapital nicht 100 M. beträgt oder beim Zinsfuße und bei den Zinsen Brüche vorkommen, da ist's doch wohl nicht so einfach! L.: Bilden wir gleich eine derartige Aufgabe!

III. Stufe Zillers.

3. **Vergleichsaufgabe:** Kaufmann Müller hat 720 M. zu $4\frac{1}{2}\%$ verborgt. Nach einem gewissen Zeitraume zählt er $64\frac{4}{5}$ M. Zinsen. Urteilt darüber, wie lange er sein Kapital auslieh!

1. Klarheit des Einzelnen: Fr.: Diesmal hat Müller ein größeres Kapital verliehen. Wir sollen wiederum suchen, auf wie lange Zeit. Helfersdienste leisten Kapital, Zinsen und Zinsfuß.

2. Assoziation des Vielen: Bilden der Reihe: 1. Kaufmann Müller hat Geld verliehen. 2. Das ausgeliehene Kapital hat eine Höhe von 720 M. 3. Der Zinsfuß beträgt $4\frac{1}{2}\%$. 4. Die Zinsen betragen

64 $\frac{4}{5}$ M. 5. Die Zeit, in welcher das Kapital ausgeliehen wurde, soll festgestellt werden.

3. System: N. mag diese Reihe noch einmal zusammenfassen! (Chor!*)

4. Methode:**) Gib nochmals die Höhe des Kapitals an! Höhe der Zinsen! Höhe des Zinsfußes! Sprich davon, was gesucht wird!

4. Finden des Weges durch die Kinder.

1. Klarheit des Einzelnen: Nstl.: Da werden wir jedenfalls zunächst die jährlichen Zinsen von 720 M. zu 4 $\frac{1}{2}$ % berechnen müssen. L.: Du hast recht! L.: W. beginne! Genau wie früher! W.: Wenn das Kapital zu 1 % ausgeliehen wäre, brächte es jährlich 7,20 M. Zinsen, zu $\frac{1}{2}$ % ausgeliehen 3,60 M. Folglich beträgt die Zinssumme ($4\frac{1}{2} = 9\frac{1}{2} \cdot 10$) $9 \cdot 3,60$ M. = 32 M. 40 Pf. L.: Jahre fort, D.! Siehe die Aufgabe an! D.: Wie mir die Aufgabe sagt, beträgt die Zinssumme, die Kaufmann Müller erhielt, 64 $\frac{4}{5}$ M. L.: $\frac{4}{5}$ M.? D.: $\frac{4}{5}$ M. verwandle ich in einen Dezimalbruch. Das sind 0,80 M. Also: 64,80 M. L.: Vergleiche gefundene und gegebene Zinsen! R.: Die gegebenen Zinsen betragen 64,80 M., die gefundenen jährlichen Zinsen 32,40 M. Br.: Folglich hat Müller das Kapital 2 Jahre ausgeliehen!

2. Assoziation: L.: Tr. mag an die Tafel gehen und den gefundenen Weg darstellen. Sprich aber laut dazu!

720 M. Kapital	4 $\frac{1}{2}$ %	64 $\frac{4}{5}$ M. Zinsen
1 $\frac{0}{0}$	br. 720 M.	1 Jahr 7,20 M.
$\frac{1}{2}$ $\frac{0}{0}$	" "	" " " 3,60 "
$\frac{9}{2}$ $\frac{0}{0}$	" "	" " " 32,40 "
2 Jahre 64,80 M.		

3. System: Zusammenfassung durch Chorsprechen.

4. Methode: Löscht die Lösung weg! Schn. mag sie nochmals an die Tafel bringen!

IV. und V. Stufe Zillers.

5. Abstraktionsziel: Wir stellen den Weg fest, der bei der Zinsrechnung zu beschreiten ist, wenn die Zeit gesucht wird.

1. Klarheit: Beide gewonnenen Reihen (Assoziationsstufen!) werden nochmals an die Tafel geschrieben.

2. Assoziation: L.: Vergleiche die Wege, die wir bei der Lösung beider Aufgaben beschritten haben!

3. System: a) Soll ich die Zeit berechnen, in der ein gewisses Kapital ausgeliehen ist, so stelle ich zunächst die jährliche Zinssumme fest. Hierauf vergleiche ich die jährlichen Zinsen mit den gegebenen. Durch Division der gegebenen Zinssumme mit der jährlichen erhalte ich die gesuchte Zeit. b) Einreihen dieser Reihe in das bisher gewonnene Rechen-system.

*) Beliebiges Durchlaufen der Reihe — besonders bei langen Reihen nötig!

**) Viel Chorsprechen im Rechenunterricht!

4. Methode: Rechenbücher! Schreibt und rechnet: 1. In welcher Zeit bringen 800 M. zu $4\frac{1}{2}\%$ 252 M. Zinsen? 2. In welcher Zeit bringen 4500 M. zu 6% 450 M. Zinsen? 3. Wie lange müssen 450 M. zu $3\frac{1}{2}\%$ stehen, damit die Zinsensumme dem Kapital gleichkomme? 4. An welchem Tage sind 675 M., die am 9. Februar 1894 zu $4\frac{1}{2}\%$ ausgeliehen wurden, zurückzuzahlen, wenn sie mit den Zinsen zusammen 700 M. betragen sollen?

Iose Blätter.

I. Ferilleton.

Pädagogische Bildnisse.

Von E. Ziegler.

37. August Israel.

Oberschulrat Dr. August Israel war nicht nur einer der hervorragenden praktischen Schulmänner des Königreichs Sachsen, sondern er hat sich auch durch seine zweibändige Pestalozzi-Bibliographie unsterbliche Verdienste um die pädagogische Wissenschaft erworben. Er war, geboren am 31. März 1836 zu Erbau in der Oberlausitz, der Sohn einfacher Arbeitsleute, die später zu mäßigem Wohlstande gelangten. Nach dem Besuche der Dorfschule, deren Lehrer Autodidakt war, und des Privatunterrichts des seminarisch gebildeten Hilfslehrers trat er Ostern 1851 in das Proseminar zu Zittau ein. Hier waren aber die Zustände so trauriger Art, daß er nach Baugen ging, wo damals der verdiente Dreßler wirkte. Hier bestand er 1856 die Abgangsprüfung mit der Zensur I und kam dann als Hilfslehrer nach Zittau, wo er eifrig an seiner Weiterbildung arbeitete. Schon zwei Jahre später wurde er nach Annaberg berufen, um die dortige Seminarübungsschule neu einzurichten. Als bald darauf den sächsischen Volksschullehrern mit guten Zeugnissen die Universität geöffnet wurde, war Israel einer der ersten, die von diesem Rechte Gebrauch machten. Mit vorzüglichem Erfolge bestand er die Prüfung für das höhere Schulamt und wurde, erst 33 Jahre alt, als erster Pädagog mit seminarischer Vorbildung und Nichttheolog 1869 als Seminaradministrator nach Pöschau berufen, in welcher Stellung er bis zu seiner 1898 erfolgten Pensionierung segensreich wirkte.

Der Seminarerziehung wies Israel ganz neue Bahnen. Die Schüler der Oberklassen wohnten den Aufführungen klassischer Dramen bei, mehrtägige Ausflüge wurden unternommen, Turnerausfahrten nach Leipzig zu dem Schauturnen des Leipziger Allgemeinen Turnvereins. Er räumte den Schülern die größtmögliche Bewegungsfreiheit ein, gestattete die Erteilung von Tanzunterricht, den Besuch von Abonnementskonzerten mit nachfolgendem Ball, die Feier von Schulbällen an Königs Geburtstag, ja, er veranlaßte selbst die Gründung eines Chorgesangsvereins unter Beteiligung der Seminaristen und gab den oberen Klassen Erlaubnis zum Rauchen wie auch zu wöchentlich mehrmaligem Besuch von Schankstätten. Manch harmlosen Streich seiner Schüler hat er herzlich belacht und war nie dafür zu haben, wegen Ausschreitung einzelner eine wohlwollende Einrichtung wieder abzuschaffen. Natürlich konnte es nicht fehlen, daß er wegen mancher dieser erzieherischen Maßnahmen oben angeklagt wurde. Einer seiner Mitarbeiter hatte einst berichtet, es würden „Säufer“ erzogen, so daß das Ministerium einen Herrn schickte, der sich die Königsgeburtstagsfeier ansehen sollte. Dieser war aber so befriedigt und erfreut von dem Gesehenen, daß er eine beträchtliche Summe spendete „zur Erquickung der noch sehr angestrenigten Hauskapelle“.

Denselben freien Blick befandete Israel im Unterricht. Den mechanischen Drill haßte er. Der Leipziger Schuldezerneur Dr. Panitz sagte einst: „Die

Bischopauer sind philosophisch gebildet, von ihnen ist mir einer mit der III. Zensur lieber als von andern Seminaren solche mit der II. oder I. Den Mann hätte ich mir nach Leipzig geholt, wenn mein Plan, ein städtisches Seminar zu errichten, durchzuführen möglich gewesen wäre.

Am Lehrervereinswesen nahm Israël regen Anteil. Er gründete in Bischopau einen Bezirksverein des Sächsischen Lehrervereins, in dem er lange Zeit den Vorsitz führte; ebenso veranlaßte er den Zusammenschluß der sächsischen Seminarlehrer und leitete auch lange Jahre die Verhandlungen.

Die Jahre seines Ruhestandes verlebte er in Blasewitz bei Dresden. Hier vollendete er sein Lebenswerk, die Pestalozzi-Bibliographie, die ihm den Ehrendoktor der Universität Zürich einbrachte. Sie wird seinen Namen für alle Zeit lebendig erhalten. Seine wertvolle Bibliothek, durch die Fülle ihrer Pestalozzi-schriften einzigartig in der Welt, schenkte er der Leipziger Comenius-Stiftung für einen geringen Betrag, den er der Israël-Stiftung am Bischopauer Seminar zur Unterstützung talentvoller Schüler überwies.

Israël starb infolge wiederholter Schlaganfälle am 25. August vorigen Jahres. Auf seinem Grabsteine auf dem Bischopauer Friedhof, wo er an der Seite seiner ihm vorausgegangenen Gattin ruht, stehen die Worte Binzendorfs: „Er ward gesät, Frucht zu schaffen, und eine Frucht, die bleibet!“

II. Rundschau.

1. Zeitgeschichtliche Mitteilungen.

Wenn diese Zeilen unsern Lesern zugehen, ist man in Preußen damit beschäftigt, einen neuen Landtag zu wählen. Wir Lehrer haben Anlaß, diesmal dem Ausfall der Wahlen besondere Beachtung zu schenken. Es haben sich im Laufe der letzten Jahre in weiten Kreisen Stimmungen über Erziehungs- und Unterrichtsfragen vorbereitet, die teilweise eine bessere Zukunft ankündigen. Wir denken an die Umbildung der Mädchenschulen, die Selbstständigkeit der Volksschule und die Regelung des Lehrereinkommens. Darum ist es bedeutungsvoll, ob uns diese Funitage ein Abgeordnetenhaus bescheren, das fähig ist, von hohem Gesichtspunkte aus großzügig für das Geistesleben des Volkes zu sorgen. Wir wünschen viele geistig selbstständigen Männer in unserm Abgeordnetenhause, wirklich vornehme Männer von reicher Bildung, nicht um einer falsch verstandenen Demokratie willen den biedereren Handwerksmeister oder ehrenwerten Bauer in größerer Zahl; denn es handelt sich darum Männer zu gewinnen, die allein prüfen und arbeiten und des Winks des Parteiführers entraten können. Von solchen hoffen wir, daß sie auch die Not der Volksschule erkennen und zu gutem Rat und kraftvoller Tat bereit sein werden. Es läßt sich mit unserm Lehrerstande viel erreichen; denn es wohnt in ihm ein hohes Maß von Pflichtgefühl und gesundem geschichtlichen Sinn; diese Eigenschaften soll man pflegen. Sie traten uns hell auf der Vertreterversammlung des Preussischen Lehrervereins entgegen, als es sich um die Aussprache über die ausgiebige Besoldungsvorlage und die Schulaufsicht handelte. Wohl gab es in den Reihen der Vertreter eine Anzahl von Köpfen, die ohne Maß und Ziel geschichtlich gewordene Verhältnisse in den Boden stampfen wollten; allein den Stürmern und Drängern trat eine besonnene Mehrheit entgegen, die uns Volksschullehrer vor der Nachrede bewahrt hat, daß wir unklare Köpfe seien. Wir sind vor allen Dingen dem Vorstande des Preussischen Lehrervereins für seine maßvolle und trotzdem entschiedene Art, wie er die Lebensfragen unseres Standes vertritt, zu großem Dank verpflichtet. Diese Männer verdienen unsere volle Bewunderung, wenn wir bedenken, wieviel Schwierigkeiten sie im eigenen Lager zu überwinden haben. Könnte der häßliche Spalt zwischen Stadt- und Landlehrern, zwischen Klassenlehrern und Schulleitern, die Unbotmäßigkeit gegen Beschlüsse des Gesamtvereins, ja die bewußte Wühlarbeit gegen allgemeine Bestrebungen jenen Männern nicht oft den Rücktritt vom öffentlichen Leben als das bessere Teil erscheinen lassen? Erleichtert wurde dem Vorstande die Leitung dadurch, daß nur eine Vertreterversammlung tagte. Wir sind hierbei sicherer, Männer anzutreffen, die im all-

gemeinen wissen, was sie wollen. Die letzte Versammlung unterschied sich dadurch auch vorteilhaft von dem letzten preußischen Lehrertage, der in der ganzen Verteilung der Zuhörer an den Reden und Gegenreden leider etwas Abstoßendes und unseres Standes nicht Würdiges an sich hatte. Das ist überhaupt eine Schattenseite der nach Tausenden zählenden großen Versammlungen, daß die Suggestion der Massen das Urteil des einzelnen trübt und deshalb oft bloße Schaustellungen zustande kommen, die uns in den Augen der Außenwelt eher schaden als nützen. Wir wollen wünschen, daß dies Urteil für die Tage von Dortmund nicht gelte. Möchten sie vielmehr unserer ganzen deutschen Schule ein Markstein auf dem Wege zur Vollendung sein und aller Welt Anlaß bieten, dem beizustimmen, was der Festredner auf dem 3. deutschen Oberlehrertage am 14. April d. Js. in Braunschweig über uns ausführte: „Es ist das Ziel der Volksschule, in ihren Schülern in erster Linie elementare Kenntnisse und praktische, ethische und soziale Fähigkeiten auszubilden und zu üben, die unser ganzes wirtschaftliches Leben braucht. Darum ist die Tüchtigkeit und Gewissenhaftigkeit des deutschen Arbeiters, Handwerkers und Bauern der Hauptstolz unserer hochstehenden und in stetem Fortschreiten begriffenen Volksschule. Die gewaltige Armee des werktätigen Volkes, mit der Deutschland siegreiche Schlachten auf dem wirtschaftlichen Schlachtfelde geschlagen hat, ist das Produkt des hochstehenden Volksschullehrerstandes. Sie haben die Führer dieser Armee herangebildet, wie überhaupt die geistigen Führer unseres Volkes auf allgemeinem Gebiet.“ Daß im preußischen Lehrerstande der ideale Sinn noch kräftig ist, beweist auch die Liebe, die dem verstorbenen Minister Boffe über das Grab hinaus bewahrt wird. Im Juli d. Js. soll im Park des Lehrerheims in Schreiberhau das Denkmal dieses verehrten Mannes enthüllt werden, das ihm von den dankbaren Lehrern Preußens gewidmet worden ist. Es ist von Prof. Janensch modelliert worden.

Die Väter des Antrages, im Volksschuldienst mehr als bisher Lehrerinnen zu verwenden, werden vielleicht ein wenig bedenklich werden, wenn sie folgende Übersicht über den Krankenurlaub der Lehrer und Lehrerinnen in Berlin lesen:

Im Geschäftsjahre 1906 fanden 1336 Beurlaubungen mit 44 248 Tagen statt, so daß jeder Urlaub 33,12 Tage währte. Bei den Lehrern betrug die Urlaubsfälle 648 mit 20 424 Tagen oder 31,52 im Durchschnitt, bei den Lehrerinnen 532 mit 18 027 Tagen (33,89) und bei den Fachlehrerinnen 156 mit 5797 Tagen (37,16). Stellt man diese Zahlen neben die Zahl der Lehrer und Lehrerinnen, so ergibt sich folgende Übersicht:

	Zahl	Urlaubsfälle		Urlaubszeit	
		Zahl	v. S. der Gesamtzahl	Zahl der Tage	auf jede Person kommen
Lehrer	3288	648	19,71	20 424	6,21
Lehrerinnen . . .	1597	532	33,31	18 027	11,29
Fachlehrerinnen .	357	156	43,70	5 797	16,24

Merkwürdig ist der hohe Prozentsatz für die Krankheitsfälle unter den Fachlehrerinnen. Könnte ein Berliner Kollege den Schlüssel zur Lösung dieses Rätsels geben?

Personalien: In Berlin wurde Rektor Dr. Giering zum Stadtschulinspektor gewählt. Er ist nach dem Besuch des Seminars Neuzelle eine Reihe von Jahren Volksschullehrer gewesen und hat später noch akademische Studien getrieben. Wir freuen uns des Erfolges, den ein Volksschullehrer errungen hat. — Am 30. April starb Prinz Emil von Schönau-Carolath, der uns für das Lesebuch so manche Perle aus seinen Dichtungen geschenkt hat.

2. Pädagogische Mitteilungen.

An der Universität Greifswald findet auch in diesem Jahre vom 13. Juli bis 1. August ein Ferienkursus (XV. Jahrgang, statt. Die Fächer sind folgende: Phonetik (Prof. Heidentamp), Deutsche Sprache und Literatur (Prof. Heller,

Prof. Stosch), Französisch (M. Plessis), Englisch (Mr. Anders), Religion (Konsistorialrat Prof. Haussleiter), Philosophie (Prof. Rehmke), Geschichte (Prof. Bernheim), Geographie (Privatdozent Dr. Braun), Kunstgeschichte (Prof. Semrau), Zoologie (Prof. Jaefel), Chemie (Privatdozent Dr. Strecker), Physik (Prof. Stark), Zoologie (Prof. Jaefel), Botanik (Prof. Schütt), Physiologie (Privatdozent Dr. Mangold), Hygiene (Geheimrat Prof. Vöfller). Den Vorlesungen zur Seite gehen zoologische, botanische, physikalische Übungen bzw. Exkursionen, psychologisches Seminar, französische, englische, deutsche Sprachübungen. Ausführliche Programme sind gratis unter der Adresse „Ferienkurse Greifswald“ zu erhalten.

Das Studium der neueren Sprachen und der philosophisch-historischen Disziplinen an der Akademie zu Frankfurt a. M. Schon im Jahre 1902 hatte das Kultusministerium durch besonderen Erlaß gestattet, daß den Studierenden der französischen Sprache ein an der Frankfurter Akademie verbrachtes Studienjahr auf die staatlich vorgeschriebene 6 semestrige Studiendauer unter Umständen angerechnet werden könne. Seither hat die Akademie ihre neusprachliche Abteilung weiter ausgebaut. Es sind Lehrstühle für Philosophie, experimentelle Psychologie und Pädagogik, für Geschichte, Mathematik und für germanische Sprachen und Literaturen errichtet worden und mit jedem dieser Lehrstühle ist, wie mit denjenigen für romanische und englische Philologie ein wohlausgerüstetes Seminar verbunden. Diese universitätsmäßigen Einrichtungen haben zur Folge gehabt, daß das Ministerium durch einen neuen Erlaß vom 1. Februar 1906 die früher ausgesprochene Berechtigung erweitert hat. — Die Anrechnung zweier an der Akademie verbrachter Semester ist nun generell ausgesprochen und betrifft gegenwärtig nicht mehr bloß das Studium des Französischen, sondern das ganze neusprachliche Studium. Es heißt in dem neuen Erlaß des Kultusministers: „In Erweiterung der der Akademie in Frankfurt a. M. dadurch (durch den früheren Erlaß von 1902) beigelegten Berechtigung bestimme ich hiermit, daß fortan den Kandidaten des höheren Lehramtes bei der Bewerbung um die Lehrbefähigung sowohl im Französischen als auch im Englischen die Zeit des Besuches der Akademie in Frankfurt a. M. nach Maßgabe der Vorschriften des § 5,3 der Ordnung der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen in Preußen vom 12. September 1898 auf die vorgeschriebene Studiendauer, also bis zu zwei Halbjahren, allgemein anzurechnen ist.“ In der gleichen Weise wird vom Ministerium der Besuch der Akademie auch den Lehrerinnen angerechnet, die sich im Französischen und Englischen auf die Oberlehrerinnenprüfung vorbereiten wollen (laut Ministerial-Erlaß vom 30. Dezember 1907). — Diejenigen Studierenden, die eine Lehrbefähigung in diesen Fremdsprachen erstreben, finden nun also auch Vorlesungen und Übungen auf dem Gebiete der germanischen Sprachen und Literaturen, der Philosophie, der Psychologie und Pädagogik, der Geschichte und der Geographie, die ihren weiteren Zielen dienen, und auch in diesen Fächern bietet ihnen der akademische Unterricht eine sach- und ordnungsgemäße Vorbereitung auf die Staatsprüfung. — Es werden in diesem Sommersemester zunächst eine große Anzahl von praktischen Übungen auf dem Gebiete des Englischen, Französischen, Italienischen, Spanischen, Türkischen, Arabischen, der Geschichte und Geographie gehalten, von denen einzelne speziell für die Bedürfnisse von Neuphilologen eingerichtet sind. — Es findet der Studierende insbesondere folgende Vorlesungen: Experimentalpsychologie (Marbe). — Preußen und Deutschland von 1786—1848 (Künzel). — Geschichte des Urchristentums (Foerster). — Heinrich von Kleist (Panzer). — Dryden and his age (Curtis). — Rabelais, Ronsard, Montaigne und ihre Zeit (Morf). — Corneille (Dtt). — Einführung in das Studium des Mittelhochdeutschen (Panzer). — Lektüre eines neuenglischen Romans (Curtis). — Lektüre Shakespeares (Curtis). — Lateinische Lektüre: Petron, cena Trimalchionis (Heraeus). — Phonetik des Neufranzösischen (Morf). — Sprachliche und literarische Übungen auf dem Gebiete des Neufranzösischen, für Vorgeschnittene (Dtt). — Italienische Lektüre und Übungen (Dtt). — Lektüre eines zeitgenössischen italienischen Schriftstellers (Dtt). — Einführung in das Studium des Spanischen (Gräfenberg). — Lektüre eines neueren spanischen Schriftstellers (Gräfenberg).

Im englischen, romanischen, germanischen, historischen Seminar, im geographischen Seminar, im Seminar für Philosophie und Pädagogik und im Institut für experimentelle Psychologie werden von einem reichen Hilfsmaterial unterstützte wissenschaftliche Übungen abgehalten, die sich in besonderen Abteilungen an Anfänger und an Vorgeschrittelte wenden. Das vollständige Vorlesungsverzeichnis und alle Druckfachen der Akademie werden unentgeltlich beim Portier verausgabt und auf Verlangen auch durch die Quästur der Akademie, Jordanstraße 17, zugesandt.

Unter der Überschrift: Die Vortragsfreude schreibt Dr. jur. Pollaczek: Berlin in der Wochenschrift „Der Deutsche“ folgendes: „Wir in Berlin sind ungeheuer gebildet. Wir wissen alles und noch ein bißchen darüber, denn wir haben über alles Vorträge gehört. Die Weisheit haben wir mit Löffeln gegessen, mit geeichten Löffeln; die Herren, die uns einfüllten, verabreichten immer gerade so ein Quantum, wie wir in dreiviertel bis höchstens anderthalb Stunden zu uns nehmen konnten. Gestern hörten wir einen netten geschneiegelten Mann über H. St. Chamberlains Grundlagen des neunzehnten Jahrhunderts und gleich darauf einen Mann in einem schlechtliegenden Frack über das System des objektiven Idealismus. Heute blüht uns eine Belehrung über die Illustrationen des Urechtpfalters, und morgen wird man uns über die Wirkung des Manganzusatzes zu Eisen unterhalten. Philosophie, Geschichte, Nationalökonomie, Naturwissenschaften und wer weiß, was sonst noch, werden täglich von mehr oder minder Berufenen in vorsichtig abgemessenen und abgezielten Portionen schodweise verabreicht, und infolge davon ergießt sich eine Hochflut von Bildung über die Bewohner dieser glücklichen Stadt. — Es ist ja auch zu bequem. Man hat keine Ahnung von Astronomie gehabt, und wenn man eine Stunde in einem bequemen Sessel in einem behaglich durchwärmten Raume gesessen hat, andächtig zu einem Manne mit einer goldenen Brille aufblickend, kann man auf einmal mit Sonnensystemen und Lichtjahren nur so jonglieren. Man hat von Nietzsche nur gewußt, daß er etwas vom Übermenschen gesagt hat, und läßt einen Vortrag über moderne Philosophie über sich ergehen. Allsogleich kann man von ihm, von Loke, Wundt und Hartmann in Zungen reden.

Man soll gewiß hier weder das lebhafteste Bildungsbedürfnis unserer Zeit verspottet, noch gerügt werden, daß viele Kräfte sich mühen, es zu befriedigen, aber auf die Schattenseiten dieses wissenschaftlichen Industriebetriebes wird doch hinzuweisen sein. Das ständige oder doch wenigstens öftere Anhören von sogenannten populären Vorträgen und Vorlesungen führt zu zweierlei: zu einer Über- und zu einer Unterschätzung der wahren Wissenschaft. Dem Zuhörer werden in möglichst angenehmer, bequemer Form die Resultate langwieriger Forschungen übermittelt. Um ihn zu fesseln, wird das „Interessanteste“, das Verblüffendste, das dem Laien am meisten imponierende hervorgehoben, und die erste Folge davon ist, daß dem Adepten einigermaßen das Gefühl Wagners in „Faust“ überkommt: „Und wie wir's dann zuletzt so herrlich weit gebracht.“ — Andererseits, weil er wenig oder gar nichts von den schweren Kämpfen und Zweifeln der Forscher, von dem Streit der Schulen und Meinungen erfährt, von der Faustischen Klage:

„O glücklich, wer noch hoffen kann
aus diesem Meer des Irrtums aufzutauchen“,

ist er sehr geneigt, die geistige Arbeit, die Tätigkeit, das Grübeln und Experimentieren des Forschers zu unterschätzen und sie gewissermaßen als ein Professorenhandwerk anzusehen. Das Schlimmste aber ist, daß er von dem, was man Bildung zu nennen pflegt, ein ganz falsches Bild bekommt und mit diesem vornehmen Namen eine Sammlung unzusammenhängender, unvollständiger und halbverdauter Kenntnisse bezeichnet.“ Könnten unsere Lehrervereine mit ihren Vortragstursen auswärtiger Gelehrter durch solche Ausführungen vielleicht ein wenig bedenklich werden?

Die Korrespondenz für Volkshygiene schreibt: „Arbeite nicht zu lange ohne Unterbrechung! Für anstrengende geistige Arbeit dürfte das Maß des Einzelabschnittes die Zeit von 10—20 Minuten sein. Danach genügt eine Pause

von 5—10 Minuten, um die Ermüdung zu beseitigen, ohne den Wert der Übung und der Anregung aufzuheben. Nach abermals 40—50 Minuten wird man wieder 10—15 Minuten Pause machen, usw. Der Frankfurter Nervenarzt Dr. Dornblüth hat, wie er in seinem bekannten Buch „Hygiene der geistigen Arbeit“, das kürzlich in zweiter Auflage erschien, des näheren ausführt, in sehr zahlreichen Fällen eine glänzende Wirkung dieser Vorschrift gesehen. Dornblüth hat schon viele Menschen beobachtet, die gezwungen sind, stark zu arbeiten, obwohl ihnen ein Ausruhen nötig wäre. Sie arbeiten gewöhnlich ununterbrochen so lange, bis eine bestimmte Arbeit fertig ist, oder bis sie nicht mehr können. Ein Industrieller z. B. empfängt morgens zu Beginn seiner Tätigkeit eine Post, deren Durchsicht nebst den darauf bezüglichen Anordnungen ihn 2—3 Stunden in Anspruch nimmt; er ist gewöhnt, das in einem Zuge zu erledigen. Dann hat er mit anderen Dingen zu tun, mit einem Rundgang durch seine Fabrik, mit Konferenzen usw., die ihn einigermaßen ablenken und an sich nicht zu anstrengend sind, aber er ist nachher ganz erschöpft und erholt sich den ganzen Tag nicht mehr, obwohl er wegen seiner angegriffenen Nerven seine Nachmittagtätigkeit auf ein sehr geringes Maß beschränkt hat und reichliche Zeit auf seine Erholung verwendet. Der Fehler liegt in der Überarbeitung in den ersten Stunden; sie hat eine Ermüdung geschaffen, die nicht mehr auszugleichen ist. Das ganze Befinden ändert sich von Grund aus, nachdem er den Rat des Arztes befolgt hat, nach je 40 Minuten der Morgenarbeit 10 Minuten Pause zu machen. In den ersten Wochen der neuen Ordnung verbringt er die Pause, indem er sich flach auf einem Ruhebett hinlegt und sich bemüht, an nichts zu denken, jedenfalls nicht an seine geschäftliche Tätigkeit. Als später die Vorschriften nicht mehr so streng zu sein brauchen, geht er in derselben Zeit durch den Garten oder durch die Diensträume, ohne sich aber mit anstrengenden, der Überlegung bedürftenden Dingen zu befassen. Die Pause wird eben ganz als Erholung aufgefaßt. Dann wird wieder 40 Minuten ernstlich gearbeitet und dann abermals eine Ruhepause eingeschoben. Das ist ein gutes Beispiel für alle möglichen Fälle. Für manche Menschen sind schon 40 Minuten zu lange, namentlich wenn es sich um wirklich schwere Arbeit handelt. Dann muß die Pause schon nach 30 Minuten oder noch früher eintreten.“

Die Brechung des Lichtes. Kollege Paul Jansch, der dieses Thema behandelt, benutzt bei den beschriebenen Experimenten elektrisches und Azetylenlicht, und doch ist schon längst bekannt, daß man die Brechung des Lichtes mit Tages- und Kerzenlicht sehr leicht auf eine Weise zeigen kann, die es jedem Schuljungen möglich macht, den Versuch zu wiederholen. Der Wiener Lehrer, Hans Kellermann, hat in der Zeitschrift für den physikalischen und chemischen Unterricht (siehe auch Konrad Kraus, Experimentierkunde) empfohlen, eine Flasche oder ein vierkantiges Elementenglas mit einem Mantel aus Seiden- oder Pauspapier so zu umgeben, daß ein schmaler lotrechter Streifen des Glases unbedeckt bleibt; füllt man das Glasgefäß mit Wasser bis zur Hälfte und hält man es gegen das Licht, so erscheint gegenüber dem unbedeckten Streifen auf dem Papier ein Lichtstreifen, dessen Brechung sichtbar wird, wenn man die Kerze etwas nach rechts oder links verschiebt. (Deutsche Schulpraxis.)

Das Institut für experimentelle Pädagogik und Psychologie des Leipziger Lehrervereins. Heute ist alle Psychologie auf den Universitäten experimentell. Sie unterscheidet sich von der früheren durch die Methode. Die alte Psychologie ging aus von den letzten und damit kompliziertesten Phänomenen des Seelenlebens und suchte sie mehr metaphysisch zu ergründen, war auf den Zufall angewiesen, und es war ihren Beobachtungen die Möglichkeit einer Nachprüfung versagt. Die moderne Psychologie dagegen geht von ganz einfachen Empfindungen aus und sucht die Vorgänge so zu gestalten, daß sie sich immer wiederholen lassen, um dartun zu können, daß bestimmte Vorgänge gesetzmäßig immer dieselben psychischen Erscheinungen eintreten lassen, und daß bestimmte Veränderungen in den Einwirkungen ganz bestimmte geistige Veränderungen zur Folge haben. Dadurch ist die Psychologie eine exakte Wissenschaft geworden; denn es können ihre Ergebnisse von jedem Psychologen nachgeprüft werden. Gerade so will die experimentelle Pädagogik exakte Wissenschaft sein. Auch sie will durch Wiederholung und Variation der Eindrücke Gesetze finden und zu-

nächst die einfachen Vorgänge feststellen. Die Entwicklung des Kindes experimentell zu verfolgen ist eine der ersten Aufgaben der experimentellen Pädagogik. Sie hat zu zeigen, was das Kind in einem bestimmten Alter leisten und verstehen kann. So gibt es im Religionsunterricht zahlreiche Begriffe wie Sünde, Buße, Erlösung, Heiligung, zu deren Verständnis den Kindern jede psychologische Grundlage fehlt. — Sodann untersucht die experimentelle Pädagogik die Unterrichtsmethoden. Es kann z. B. im Rechnen die Berechtigung einer Methode nicht beurteilt werden, wenn man nicht zuvor durch Experiment festgestellt hat, wie überhaupt Zahlen aufgefaßt werden. Weitere Aufgaben der experimentellen Pädagogik sind das Ermüdungsproblem, die Pausenfrage, die Nachmittagsunterrichtsfrage. Für den Bildungsgang des Lehrers wird die experimentelle Pädagogik von der größten Bedeutung werden, insofern zukünftig nach ihrer Einführung im Seminar der Lehrer exaktes Denken nicht mehr bloß in der Naturwissenschaft, sondern vor allem an ihr lernen wird. Freilich fehlt es bisher an Lehrern für diese Wissenschaft. Letztere weiter auszubilden und unter den Lehrern zu verbreiten dient das 1906 vom Leipziger Lehrerverein gegründete Institut für experimentelle Pädagogik und Psychologie, geleitet vom Privatdozenten Dr. Brahn. Es ist das erste seiner Art in Deutschland. Wie benützen wir nun unser Institut, die neuen Ideen unter die Lehrerschaft zu bringen? Durch die Ferienkurse, den Einführungskurs und die Nebenkurse. Der in den Michaeliswochen 1907 gehaltene Ferienkurs zählte 84 Teilnehmer. Bearbeitet werden im Institut zur Zeit die Themen: Einfluß der Frage auf die Antwort (Bader), über Aussagesicherheit (Franken), ein Gedächtnisproblem (Schulze), über den Einfluß von Empfindungen und Gefühlen auf Puls und Atmung bei Gesunden und Pathologischen (Dr. med. Lasker), über die Wahrnehmung einfacher Raumformen (Wegel), über den Einfluß der Ermüdung auf die körperliche Arbeit (Block), über die Auffassung der Zahlen (Deuchler), Entwicklung des Farbensinns bei Kindern (Tengström), Psychologie der Kinderzeichnungen (Niedel und Köpfer). Die wissenschaftlichen Ergebnisse werden im Laufe der nächsten Jahre eine ausführliche Veröffentlichung des Instituts ermöglichen.

3. Sprachdecke des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins.

„Interesselosigkeit.“

In einem Abgangszeugnis waren acht Fächer aufgezählt; bei fünfen davon war von den Lehrern bezeugt worden, daß der Prüfling dem Unterricht mit stets regem Interesse oder stets mit regstem Interesse oder stets mit größtem Interesse gefolgt sei, daß er sich ständig durch erfreuliches Interesse ausgezeichnet habe, daß er die Schriftsteller mit lebhaftem Interesse gelesen habe. Das ist doch wahrlich Interesse genug; dieses Zeugnis stammt aus allerjüngster Zeit, nicht etwas aus dem Jahre 1860 oder 1870, als es noch keinen Sprachverein gab; und wie dieses eine Zeugnis sehen noch immer zahlreiche, ja sicherlich unzählige aus. Da ist aber wohl auch die Frage berechtigt, ob die Lehrer, die solche „interessanten“ Zeugnisse ausstellen, wohl das nötige „Interesse“ für die Wichtigkeit eines guten Deutsch haben? Man ist geneigt, das zu bezweifeln und über eine „Interesselosigkeit“ gegenüber dem Sprachverein und seinen Bestrebungen zu klagen, die gerade hier noch bedauerlich weit verbreitet ist. So treue und begeisterte Anhänger des Sprachvereins unter den Lehrern auch zu finden sind, so viele Gleichgültige gibt es doch auch darunter und gar solche, die geistlich diese Bestrebungen stören und hindern. Wie aber soll da in unserer Jugend eine rege, warme Teilnahme für die deutsche Sprache erweckt werden, wenn immer nur in allem das „Interesse“ erregt wird? Und wie leicht ist es doch, den Kindern ein gesundes Gefühl für Sprachreinheit beizubringen, wenn man es von früh an versucht! — Und daß dieses Gefühl nicht etwa deutsche Eigenbrötelei ist, nein daß es gar von den alten Römern gehegt und gepflegt wurde, das hat erst kürzlich Konrad Rudolph in der Zeitschrift des Sprachvereins wieder einmal betont. Da fragt er: „Wie kommt es,

daß sich bei der durch unsere Jugenderziehung so verbreiteten Kenntniss des klassischen Altertums dessen erziehende Macht hierin noch so wenig bewährt hat, und daß gerade von manchen der hervorragendsten Philologen die auf Ausrottung dieser Barbarei gerichteten Bestrebungen sogar bekämpft werden?

III. Büchertisch und Lehrmittelschau.

1. Besprechungen.

Ernst Kälpe, Der christliche Glaube für die Menschen der Gegenwart. 198 S. Verlag von Hans Bartholdi, Wismar. Preis geb. 3 M.

Mancher begrüßt derartige Bücheranzeigen mit Kopfschütteln und gibt der Vermutung Raum, man habe es mit Ausführungen zu tun, die nur den modernen Strömungen huldigen und sich von den biblischen Grundwahrheiten mehr und mehr entfernen. Nicht so bei obigem Werke! In einem Zyklus von zwölf in der Dreifaltigkeitskirche zu Libau in Kurland gehaltenen Vorträgen beleuchtet der Verfasser, Pfarrer Kälpe in Rerbi bei Genua, unter strengem biblischen Aufschlusse und verständiger Berücksichtigung der gegenwärtigen Zeitverhältnisse die verschiedenen Seiten der Großmacht des christlichen Glaubens. Er beantwortet volkstümlich und anschaulich die Kernfragen, welche jeden Denkenden mehr oder weniger beschäftigen. Manch innerer Zwiespalt findet durch jene Abhandlungen Beseitigung und Ausgleich, manches den Ewigkeitsgedanken nachhängende Herz Ruhe und Frieden. Wahre Herzenswärme weht uns aus den Darbietungen entgegen. Ein pflicht- und überzeugungstreuer, mit anerkennenswerthem praktischen Sinn ausgerüsteter Theologe redet aus dem Werkchen zu uns. Möchte sich dieses einen recht stattlichen Leserkreis erwerben, damit es einen nie versiegenden Segensquell für jung und alt verkörpere! Dittmar.

Thrändorf-Melzer-Religionsunterricht. Bd. 3. Der Prophetismus. Zweite, völlig umgearbeitete Auflage. Pr. 2,80 M. geb. 3,40 M. Dresden-Blasewitz. Berl. v. Blehl und Kaemmerer, 1907.

So liegt denn nun der 3. Band des bekannten Präparationswerkes in umgearbeiteter Auflage vor. Er behandelt den Prophetismus und das nachexilische Judentum (Hieb, Messianische Hoffnung, Zora, Mattabäerzeit, Psalmen). Die Verfasser sagen in einer längeren Vorrede, daß sie darauf bedacht gewesen sind „nicht zu viele Propheten, sondern nur die allergrößten, diese aber um so ausführlicher und anschaulicher den Schülern nahe zu bringen, um diesen einige große, edle Bilder unvergeßlich vor die Augen und ins Herz zu malen, statt sie durch die Menge vorgeführter Gestalten, und darunter auch mittelmäßiger, zu verwirren und zu ermatten“. Das ist gewiß richtig und nur zu loben, desgleichen die Anordnung des Stoffes: Amos—Jesajas—Jeremias — die babylonische Gefangenschaft — der babylonische Prophet usw. und zuletzt einige Psalmen. Alles ist mit großem Fleiße klar und übersichtlich herausgearbeitet, so daß das Buch dem betreffenden Lehrer ein guter und sicherer Führer für diesen Unterricht sein kann. Der Volksschullehrer wird freilich nur wenig daraus gebrauchen können; denn dieser Band der Präparationen ist doch wohl nur für höhere Schulen berechnet, und ich achte, auch da ist vieles für die betreffende Stufe noch zu hoch. Wenngleich der Band in methodischer Hinsicht auch recht zu empfehlen ist, so wird der frei religiöse Standpunkt der Verfasser doch manchmal nicht befragen und vom Studium desselben abhalten. F. R.

Die Praxis der einklassigen Volksschule. Von R. Krichau, Seminarlehrer in Hadersleben. Halle a. S. Verlag v. Hermann Schroedel. 300 S. 3 M.

Das Buch ist wirklich aus der Praxis für die Praxis. Es will dem Lehrer der einklassigen Volksschule durch die darin niedergelegten Erfahrungen zu einer leichteren und erfolgreicherem Gestaltung ihrer Tätigkeit verhelfen. Dazu ist es meines Erachtens gut geeignet; denn es gibt nicht nur für jedes Unterrichtsfach kurze und verständige Anleitung, wieviel Abteilungen am zweckmäßigsten zu bilden sind, und in welcher Weise der Unterrichtsstoff am besten anzuordnen ist, sondern in

vielen Übersichten auch ganz genaue Stoffverteilungspläne nebst Aufgaben für die Selbstbeschäftigung der Schüler. Dahinter folgt dann stets auch noch ein Unterrichtsbeispiel aus dem Fache für jede der drei Stufen, darauf folgen verschiedene Lektionspläne, Anweisungen über die Korrektur der schriftlichen Arbeiten und Bemerkungen über das Helfersystem. Zu meiner Freude habe ich fast überall meine eigenen Erfahrungen wieder bestätigt gefunden. In einigen Fächern (z. B. Religion im 2. Kursus und in der Geographie) halte ich eine andere Stoffverteilung für zweckmäßiger. Im allgemeinen kann ich aber wegen der vielen guten und praktischen Winke, welche das Buch dem Lehrer gibt, nur Lob spenden. Ich bedaure, daß ich als junger Lehrer nicht einst solchen Führer gehabt habe, manche bittere Erfahrung wäre mir dann vielleicht erspart geblieben. F. R.

Meyers Großes Konversations-Lexikon. Ein Nachschlagewerk des allgemeinen Wissens. Sechste, gänzlich Neubearbeitete und vermehrte Auflage. 20 Bände in Halbleder gebunden zu je 10 Mark oder in Prachtband zu je 12 Mark. (Verlag des Bibliographischen Instituts in Leipzig und Wien.)

Wieder ist ein neuer Band von „Meyers Großem Konversations-Lexikon“ auf dem Markt erschienen. Es ist der vorletzte der auf 20 Bände angelegten sechsten Auflage, die in wenigen Monaten von A bis Z vorliegen wird. Aus dem Gebiete des Unterrichtswesens, das uns hier besonders interessiert, heben wir die großen Abschnitte über Universitäten und Technischen Hochschulen heraus, in denen nicht nur Deutschland, sondern auch das Ausland, insonderheit Österreich, Berücksichtigung gefunden hat. Ferner ist der Abschnitt über Turnkunst zu nennen, dem eine sehr lehrreiche Beilage „Turnunterricht und Turnvereine in Deutschland und im Ausland“ beigegeben ist, sowie über Taubstumm-Anstalten und Taubstummunterricht. Sehr zahlreich sind die einschlägigen Beiträge aus den Naturwissenschaften, die zum Teil kleine Monographien darstellen. So verweisen wir auf die Artikel „Tertiärformation“ und „Triasformation“, beide mit je drei wertvollen Tafeln und einer Sonderbeigabe über die ihr zugehörigen Pflanzen, Tiere, vulkanischen Produkte und nutzbaren Mineralien; ferner auf „Tier“, „Tiergeographie“ und eine übersichtliche, ausführlich erläuterte Karte „Tiergeographische Regionen“. Daß der „Große Meyer“ in der Behandlung der geographischen Artikel unerreicht ist, daß sie stets unter Verwertung des neuesten Materials bearbeitet und reich mit Karten ausgestattet sind — wir zählten deren im 19. Band allein 21 — haben wir oft genug nachgewiesen und machen noch darauf aufmerksam, daß den in den Text gedruckten Kärtchen, z. B. von Tahiti, Tanger, Tenerife und vom Tongaarchipel, ein von keinem existierenden Atlas gebotener Maßstab zugrunde gelegt ist.

M. Rube, **Methodik des gesamten Volksschulunterrichts.** 1. Bd. 350 S. 5. Aufl. Bielefeld, Osterwied. W. 3,—.

Das Buch ist 1903 in 1. Auflage erschienen, 1907 war die 5. Aufl. nötig. Woraus erklärt sich angesichts der Überflutung des Büchermarkts mit pädagogischen Schriften dieser Erfolg? R. hat richtig gefühlt, daß ein wirkliches Bedürfnis vorlag, dem Lehrer einen klaren Überblick über die Entwicklung der Methodik in den letzten Jahrzehnten zu geben. Es fehlte uns an zusammenfassenden Werken dieser Art. Die alten Schulkunden konnten nach ihrer ganzen Anlage den Ansprüchen unserer Volksschullehrer, die allmählich auf wissenschaftliche Bearbeitung Wert zu legen gelernt hatten, nicht mehr genügen. R. bietet in dem Bd. I die Methodik der Gesinnungsfächer. Die Vorzüge seines Werkes, die neben dem vorhandenen Bedürfnis der Grund für die äußerst günstige Aufnahme gewesen sind, sind folgende: 1. Selbständigkeit in der Beurteilung der Verhältnisse. 2. Sichere Beherrschung der Fachliteratur. 3. Knappe und dabei frische und übersichtliche Darstellung. 4. Vorsichtige Abwägung des Wertes von Altem und Neuem, und damit Abweisung des Stillstands, aber auch der nezeitlichen „Bilderfärberei“ auf methodischem Gebiet. 5. Gesunde Verbindung von Theorie und Praxis, also nicht bloß Geschichte der Methodik, sondern auch Feststellung der Forderungen, die nach des Verfassers Meinung im Verlauf der ganzen Entwicklung als bleibend wertvoll erscheinen und darum von jedem Lehrer im Unterricht beachtet werden müssen. — Hauptsächlich entspricht auch der 2. Band dem, was wir hier zum Lobe des ersten haben sagen können.

M. G.

Mensch, Carl, Lesefrüchte. Eine Sammlung von Aussprüchen bedeutender Schulmänner über die verschiedenen Unterrichtsgegenstände und deren Behandlung in der Volksschule. 210 S. 8°. J. Stahl, Arnberg i. W. M. 1,50.

In einem gut ausgestatteten Bande bietet uns der Verfasser eine überaus reiche Sammlung von Aussprüchen bedeutender Pädagogen über die Methodik der Unterrichtsfächer. In seiner Art stellt das Werk eine eigenartige, interessante Geschichte der Methodik dar. Vielleicht ist es dem Verfasser möglich, in einer neuen Auflage auch die neueren Methodiker zu Wort kommen zu lassen.

M. G.

Paul Höfel, Schuldirektor. Die Erziehung zur geistigen Selbstständigkeit.

Mit Berücksichtigung der Ansichten Diesterwegs. 22 S. Leipzig 1907. J. Klinkhardt.

Diese Preisschrift der Diesterweg-Stiftung des Sächsischen Pestalozzi-Vereins ist eine sehr lehrnwerte Skizze, deren Wert nicht dadurch beeinträchtigt wird, daß die einleitenden Bemerkungen nach den Lehren der Völkerpsychologie etwas zu modifizieren wären.

P.

Friedrich Christ. Charakterologie auf psychologischer Grundlage.

72 S. Leipzig 1907. Osmalo Muz. 2 M.

So unwissenschaftlich, in der Darstellung oft völlig zusammenhangslos ist dieses Heftchen, daß man es nicht empfehlen kann.

P.

J. Kuhne, Schuldirektor. Philippe Sylvestre Dufour und seine Instruction morale. Ein Beitrag zur Pädagogik der Hugonotten. 170 S. Leipzig 1907. J. Klinkhardt. Preis?

Es wäre unstatthaft, vom heutigen Standpunkte der Ethik die Dufours beurteilen zu wollen. Auf den reichen Inhalt des Werkes einzugehen, verbietet sich, so daß wir uns mit der Bemerkung begnügen müssen, eine überaus fleißige, klar geschriebene und gegliederte Arbeit vor uns zu haben, die einen interessanten Einblick in das Geistesleben des 17. Jahrhunderts gestattet.

P.

A. Erbe, Historische Städtebilder. 104 Seiten. Mit 59 Abbildungen. Leipzig, 1907. B. G. Teubner. 1 M., in Leinwand 1,25 M. („Aus Natur und Geisteswelt“, 117 Bändchen.)

Holland war lange Zeit eine bedeutungsvolle Pflegestätte für Kunst und Wissenschaft und ein wichtiger Kulturträger für die benachbarten Länder. Besonders bedeutsam war diese Kulturströmung für die Länder an der Nord- und Ostsee, und die in den alten Stadtteilen von Danzig, Lübeck, Bremen und Hamburg vorhandenen Baudenkmäler lassen noch heute stark die Spuren dieser Strömung erkennen. Es ist deshalb freudig zu begrüßen, daß der Verfasser uns in anschaulichster Weise mit der ersten Schönheit der alten Städte Hollands und Niederdeutschlands bekannt macht.

cz.

Dr. Eduard Clausniger, Staats- und Volkswirtschaftslehre. Ein Handbuch für Lehrer und Lehrerbildungs-Anstalten. Halle, Verlag von Hermann Schroedel. 22 Bg. Preis geh. 3,80 M.

Eine wertvolle Gabe, die man mit aufrichtigem Dank entgegennehmen muß. Das Buch stellt eine wahre Fundgrube dar, die dem Lehrer reiches Material zu unterrichtlichen Zwecken wie zur eigenen Fortbildung zu liefern vermag. Es soll nach der Absicht des Verfassers vor allem national-ökonomisches Wirken und Fühlen erwecken. Darum sucht es das zu geben, was dem Lehrer im öffentlichen Leben entgegentritt, worüber sich jeder Gebildete Rechenschaft zu leisten hat. Endlich aber soll es auch befähigen, die großen Werte der Meister der Wissenschaft erfolgreich zu studieren. Das sind eben so wichtige wie praktische Ziele, und der Verfasser dürfte ihnen mit seiner verdienstlichen Arbeit zum mindesten sehr nahe gekommen sein. Trotzdem der Stoff sorgfältig gesichtet ist, bietet er sich doch in so bedeutender Fülle, daß ein genaueres Eingehen darauf an dieser Stelle unstatthaft erscheint. Der erste Teil behandelt auf etwa 100 Seiten die Grundbegriffe der Staats- und Volkswirtschaftslehre, der zweite Teil auf 30 Seiten die gesellschaftliche Entwicklung Deutschlands und der weitaus umfassendste dritte Teil die heutige Gestaltung des Standes und der Volkswirtschaft. Der zweite Teil ist in der Hauptsache nur dazu bestimmt, das Verständnis

des dritten vorzubereiten, bildet aber einen kulturhistorischen Abriss, der an sich für jeden Geschichtslehrer von Interesse sein kann. Das Buch sei der allseitigen Beachtung in der pädagogischen Welt bestens empfohlen. S.

H. v. Gerlach, **Die Geschichte des preussischen Wahlrechts**. Berlin-Schöneberg, Buchverlag der „Hilfe“. Preis geb. M. 3,—.

Das Buch, das in gefälliger Einband 16 Bogen umfaßt, will speziell natürlich weder der Schule noch der Fortbildung des Lehrers dienen. Da aber der letztere zugleich Staatsbürger ist, so muß es auch selbstverständlich wichtig für ihn sein, sich über die innerstaatlichen Verhältnisse und deren Entwicklung nach Möglichkeit zu unterrichten. Dies kann um so mehr geboten erscheinen, als ihm häufig genug Anlaß und Gelegenheit gegeben sein wird, in den ihn berührenden Kreisen aufklärend zu wirken. Den nötigen Stoff dazu, soweit wenigstens das preussische Wahlrecht in Frage kommt, gewährt nun das Gerlach'sche Buch in einer Fülle und Übersichtlichkeit, wie man sie bisher kaum noch kannte. Der Verfasser nimmt ja im politischen Leben eine vielfach angefeindete Stellung ein, die er auch durch die vorliegende Schrift in keiner Weise verschleiern oder abschwächen will. Seine Arbeit ist im ersten und letzten Grunde ein mitunter recht scharfes Kampfmittel zur Erlangung des vielbegehrten allgemeinen, direkten und geheimen Wahlrechts. Aber die von ihm ins Feld geführten sachlichen Bemerkungen und Angaben entbehren durchaus nicht jener Objektivität, welche einem derartigen Werke erst wahren Wert zu verleihen vermag. Der dargebotene Stoff ist mit seltenem Fleiß und großer Gründlichkeit zusammengestellt, und was der Verfasser aus seinem Eigenen hinzugetan hat, zeichnet sich durch Klarheit und Frische der Sprache aus. Ein besonderes Interesse gewähren die einschlägigen Neben des Fürsten Bismarck und anderer hervorragenden Staatsmänner und Abgeordneten. S.

Stielers Hand-Atlas mit Anhang: Vogels Karte des Deutschen Reiches im Maßstab 1:500 000. 127 Karten in Kupferstich mit 162 Nebenkarten auf 254 Seiten und ein alphabetisches Verzeichnis aller darin vorkommenden Namen (rund 300 000). Herausgegeben von Justus Perthes' Geographischer Anstalt in Gotha. Preis in Prachthalblederband gebunden M. 50,—.

Die Verlagsanstalt hat mit der Neubearbeitung des Stielerschen Hand-Atlas ein Musterwerk geschaffen, das das Beste bietet, was auf diesem in der Neuzeit so reich entwickelten Gebiete geleistet worden ist. Dieser Neudruck hat außerdem noch die Gelegenheit gegeben, den Atlas durch Vogels Karte des Deutschen Reiches ganz wesentlich zu bereichern. Von den 127 Karten entfallen 75 auf europäische, 46 auf außereuropäische Länder, die übrigen 6 beziehen sich auf allgemeine Länder- und Himmelskunde. Diesen Kartenblättern sind nicht weniger als 162 Nebenkarten beigegeben, darunter Darstellungen der schnellsten Weltverkehrslinien, der Welttelegraphenlinien, der Amtssprachen, der wichtigsten Kulturstaaten, ferner Stadtpläne, Karten von Inselgruppen und Teilen einzelner Länder von größerer politischer oder wirtschaftlicher Bedeutung. Von den 75 Karten, die Europa gewidmet sind, entfallen allein 27 Karten auf die berühmte, in maßgebenden Kreisen hochgeschätzte Karte des Deutschen Reiches von Dr. C. Vogel, die alle Plätze von einiger Bedeutung enthält. Der „Stieler“ ist durch die Beigabe dieser Karten nicht nur der umfangreichste, sondern auch der verhältnismäßig billigste aller Hand-Atlanten geworden. In seinen sonstigen Ausführungen und seinem Kleide äußerst prächtig gehalten, wird er einen Schatz im Bücherchrein des Lehrers bilden, der ihm schnell und sicher über die geographischen Verhältnisse der Erde Auskunft geben kann und deshalb auf das wärmste empfohlen wird. Pr.

G. Partheil, **Die drahtlose Telegraphie und Telephonie**. Nach Geschichte, Wesen und Bedeutung für Militär und Marine, Verkehr und Schule gemeinverständlich dargestellt. Mit 127 Abb. u. 2 Porträts. 2. verm. Aufl. VIII u. 221 S. Gerdes & Södel, Berlin. Pr. 4 M., gebd. 5 M.

Im Jahre 1902 erschien von demselben Verfasser eine Broschüre von 17 Seiten. Da eine Neuauflage wegen der ständigen Nachfrage notwendig wurde, ergänzte er den Stoff unter Verwertung aller Neuerrungenschaften auf

diesem Gebiete. So präsentiert sich uns heute ein stattliches Buch. Darin erfahren wir zunächst das Notwendige über die geschichtliche Entwicklung der drahtlosen Telegraphie und deren wichtigste Systeme. Als Musterstation wird uns die Station Nauen vorgeführt. Sodann verbreitet sich der Verfasser über die wirtschaftliche Bedeutung der Funkentelegraphie, ihre Bedeutung für das Militärwesen, den Eisenbahnbetrieb und die Wissenschaft. Daran schließen sich die einschlägigen Gesetze, Verordnungen und Verträge. Dann folgt ein Abschnitt über Radiotelephonie und Radiotelegraphie, über drahtlose Übertragung von Bewegungen und über die Demonstration der drahtlosen Telegraphie. Den Schluß bildet eine Literaturangabe. Also ein recht vielseitiger Stoff. Die ganze Materie ist in anschaulicher, übersichtlicher und verständlicher Form behandelt. Die 127 Illustrationen und Schemata erhöhen die Verständlichkeit der Ausführungen. Wer sich über die Funkentelegraphie unterrichten will, findet in dem vorliegenden Werke einen vorzüglichen Wegweiser. Koch.

Richard Laakmann, Sem.-Oberlehrer, **Unser Körper**. Verlag der Sächsischen Schulbuchhandlung (Inh. Albert Buchheim) Weissen. 83 S. Preis 1,20 M.

Das Buch ist für die Hand des Lehrers an Volks- und Mittelschulen bestimmt. Mangel an solchen Werken ist ja nicht vorhanden, und doch verdient dieses Buch beachtet zu werden, da es seine Eigenheiten hat; so zeigt es die Entwicklungsgeschichte der einzelnen Teile des menschlichen Körpers in kurze Abschnitte zusammengefaßt. Durch diese „Ausblicke auf die Tierwelt“ wird dem in der Zoologie unterrichteten Schüler Gelegenheit geboten, Bekanntes unter neuen Gesichtspunkten zu betrachten. Die Gesundheitslehre wird recht stark betont. Leider fehlen in dem Buche die schematischen Zeichnungen, die doch für das Verständnis eines Naturobjectes so außerordentlich wichtig sind. Die beigegebene buntfarbige Tafel kann diese nicht ersetzen. Kirchhoff.

G. Tschernberg, **Die Insekten nach ihrem Schaden und Nutzen**. 2., vermehrte und verbesserte Auflage, besorgt von Otto Tschernberg. Preis geb. 3,00 M. (3,60 R.). „Das Wissen der Gegenwart. Deutsche Universal-Bibliothek für Gebildete.“ IV. Band. Verlag von G. Freytag in Leipzig und F. Tempsky in Wien.

Der Zufall wollte, daß ich das Werk des Vaters des Autors „Was da kriecht und fliegt, 2. Aufl., Berlin, 1878“ zu meiner Unterhaltung las, als mir vorliegendes Werk in die Hand gespielt wurde. Ich spannte daher meine Erwartung und fand manches Ähnliche zwischen beiden Werken. Obiges Werk ist weniger weitausholend und weitweisend. Es hält sich mehr an Wissenschaftlichkeit und nimmt die neuesten Forschungsergebnisse in sich auf. Es ist vor allem für Forstleute, Landwirte und Gärtner von hohem Interesse, ohne jedoch vom Verfasser für eine bestimmte Berufsart geschrieben zu sein; es gehört vielmehr jedem gebildeten Leser, wie schon die Sammlung besagt, der das Werk als ein Teil angehört. Dem Lehrer jedoch gibt sein Inhalt mannigfache Gedanken und Stoffe für einen anregenden Unterricht in der leider vielfach zu Unrecht beiseite geschobenen Lehre von der artenreichsten Tierklasse; ihm sei daher jenes Werk aufs beste empfohlen. S. M.

Franz A. Kumm, **Deutsches Singebuch**. (Berlin, Bieweg.)

Bei der Unmenge von bereits vorhandenen Niederbänden kann man die Notwendigkeit der Herausgabe von immer neuen Niederbüchern wohl bezweifeln. Eine Ausnahme macht dieses Buch, indem es wirklich etwas Neues bringt, also anregt. Es ist hier, so viel ich weiß, zum erstenmal der Versuch gemacht worden, die Lieder einem planmäßig aufgebauten Übungskursus in der Weise einzureihen, daß die Übungen als Vorbereitung der zu erlernenden Lieder, diese aber als Anwendungsbeispiele der vorausgegangenen Übungen erscheinen. Man kann wohl sagen, daß der Versuch geglückt ist. — Das Singebuch besteht aus 3 Heften, in welchen der Stoff auf 3+2+3 Schuljahre verteilt ist, und einem Lehrerheft. Im ersten Schuljahre soll das Singen ausschließlich nach Gehör, im zweiten Schuljahre nur das Singen der Lieder nach Gehör betrieben werden, bei den Übungen dagegen die Anwendung der Notenschrift beginnen.

Im dritten Schuljahre beginnt auch das Treffingen der Choräle und Lieder. Das 2. Heft (4. und 5. Schuljahr) führt in die Zweistimmigkeit und die leichteren Durtonarten, das 3. Heft (6. bis 8. Schuljahr) in die Dreistimmigkeit, in die schwierigeren Dur- und in die gebräuchlichsten Molltonarten ein. Bei den Übungen sind nur Tonfolgen angewandt, wie sie wirklich in Liedern vorkommen, sequenzartige Folgen dagegen absichtlich vermieden. Wenn derartige Übungen auch mehr instrumentalen Charakter haben, so besitzen sie doch entschieden formellen Wert für Gewinnung sicherer Intonation. Ob daher die Verzichtleistung darauf berechtigt ist, erscheint mir zweifelhaft. Zu besonderer Förderung des bewußten Singens wird das Notwendigste aus der allgemeinen Musiklehre in den Kreis der Übungen einbezogen. Ganz besonders verdient hervorgehoben zu werden, daß auf die Unterscheidung von Halb- und Ganzton Gewicht gelegt wird, daß der Unterschied aber nicht nur durch das Ohr aufgefaßt, sondern auch dem Auge veranschaulicht werden soll durch Benützung des Bildes einer Klaviatur. Demgegenüber fällt als Mangel auf, daß nicht schon im ersten Schuljahre der Versuch gemacht wird, die Kinder durch Veranschaulichung des Gesungenen zum bewußten Singen zu führen und dadurch eine Brücke zum Singen nach Noten zu schlagen. — Die reichliche Liederauswahl macht die Verwendung des Singebuches überall möglich. Die neuartige Anordnung der Lieder läßt eine Berücksichtigung des Inhalts der Texte wenig oder gar nicht zu. Diesbezügliche Bedenken zerstreut der Verfasser durch den Hinweis darauf, daß die Wiederholung gelernter Lieder genügende Gelegenheit zur Anwendung auf die jeweilige Jahreszeit, Festzeit usw. biete. Zum Zwecke einer planmäßigen Wiederholung sind sämtliche Lieder des Singebuches im 4. Abschnitt des Lehrerheftes ihrem Inhalte nach gruppiert. Daß der Text den Melodien untergelegt ist, halte ich für praktisch. Der mehrstimmige Satz ist gut. — Im ganzen betrachtet, muß das vorliegende Werk als eines der wertvollsten der neueren Schulgesangsliteratur bezeichnet werden.

Kirsten.

N. Sperl, *Die Söhne des Herrn Budiwoj*. Volksausgabe. 586 S. Beck, München 1908. M. 6,—.

Der historische Roman wird von manchem mit Mißtrauen betrachtet. Wenn es aber der Dichter versteht, nicht nur den historischen Hintergrund in der Lebensführung der Menschen und den Spuren der Weltereignisse getreu zu malen, sondern Menschen im Sinn und Geist jener Zeiten vor uns hinstellt und lebensvoll handeln läßt, so muß solcher Roman als das edelste Bildungsmittel angesehen werden. Wer mit den Augen von Willibald Alexis oder Theodor Fontane die Vergangenheit angeschaut hat, wird davon sicher reichen Gewinn für Gemüt und Geist empfangen haben. August Sperl öffnet uns in der genannten Dichtung einen Blick in die Zeit Rudolfs von Habsburg und Ottokars von Böhmen. Die heißen Kämpfe, die noch in unsern Tagen im Böhmerland zwischen Deutschen und Tschechen geführt werden, bilden den gewaltigen Grundton, der durch die ganze Erzählung hallt, und als Nebenton klingt bereits die religiöse Bewegung hinein, die in Böhmen seit den Tagen der Waldenser über Fuß und die Märtyrer des 17. Jahrhunderts hin bis zu jegeriger Los-von-Rom-Bewegung nie hat zur Ruhe kommen können. Das edle Geschlecht der Witigonen kämpft für deutsches Wesen und geht in seinen vornehmsten Gliedern in diesem Ringen heldenhaft unter. Sperl ist ein meisterhafter Erzähler; in knappen Einheiten schreitet die Handlung äußerlich sprunghaft, innerlich aber wohlgeflügelt lebendig weiter; ausmalende Breite ist ihm fremd. Die Charaktere sind allesamt wohlgezeichnet und lebenswahr. Sperl ist aber nicht nur Romanschriftsteller; er ist auch Dichter; seine Sprache, seine Naturschilderungen legen davon auf Schritt und Tritt Zeugnis ab, ganz abgesehen von der großen Zahl inniger Lieder, die er seinen Helden in den Mund legt. Seine Dichterphantasie aber wird gezügelt durch historische Treue. Sein Roman ruht auf gewissenhaften geschichtlichen Studien, von denen der Anhang zeugt. Nirgends aber merken wir das Bestreben, etwa einseitig lehrhaft sein zu wollen, wie es bei Ebers zutage tritt. Wir können diese Volksausgabe für die Volksbibliotheken sehr warm empfehlen.

M. G.

Sophie Reinheimer. Von Sonne, Regen, Schnee und Wind und andern guten Freunden. Mit Buchschmuck von Adolf Amberg. Buchverlag der „Hilfe“ Berlin-Schöneberg. Pr. geb. 2 M.

Ein Büchlein von natürlichen Dingen; aber wundervoll geschaut und belebt von einer echten Dichterin. Wie schön und doch voll innerer Wahrheit sind die Sonnenstrahlen, die Regentropfen in ihrem Leben und Weben geschildert. Dieses Buch ist selbst ein Sonnenstrahl in unserer Märchenliteratur. Da ist nichts Gemachtes, nichts Geschraubtes, alles nimmt seinen natürlichen Lauf in so köstlicher Art, voll Schalkheit, Übermut und zarter Empfindung, daß man, ob jung ob alt, seine helle Freude daran haben muß. Sophie Reinheimers Büchlein öffnet dem jugendlichen Gemüt eine ganz neue Märchenwelt. Wer die Psyche des Kindes kennt, weiß, wie sie alle Dinge ihrer Umgebung vermenschlicht. Nun wird ihr Blick hingelenkt auf das Wogen der Wellen, auf das Wesen des Windes und auf alles, was diese auf ihrer Reise antreffen. Die Sprache ist echt kindlich, schlicht und rein, ungereimte Poesie. Dieses Büchlein wird dem jungen Geschlechte nicht nur die Augen und Ohren öffnen, sondern es anleiten, sich selbst mit den Außendingen in Beziehung zu setzen, selbsttätig im Finden und Erfinden zu werden.

Paul Maßdorf.

Wilhelm Koyde. Der Wundergarten. Kalender für die deutsche Jugend.

1. Jahrgang, 1908. 98 S. Mainz 1907. Jos. Scholz. 2 M.

Künstler des Wortes und der Farbe und Form haben sich hier vereinigt, um der Jugend in der Gestalt eines Kalenders ein Buch vorzulegen, das ihnen sicherlich viel Freude bereiten wird. Neben dem Alten, das nicht ganz zurückgedrängt ist, kommt aber besonders das Neue zu seinem vollen Rechte, so daß das Buch modern ist innen und außen. — Im Kalendarium liegt bei Hutten's Todesjahr ein Druckfehler vor.

P.

2. Verzeichnis der eingesandten Bücher.

Nähere Besprechung bleibt vorbehalten.

Dr. Möller, **Wege zur körperlichen und geistigen Wiedergeburt.** 154 S. Salle, Berlin. M. 2,—.

Ernst Dürr, **Einführung in die Pädagogik.** 276 S. Quelle, Leipzig. M. 3,80.

Fischer, **Prüfende Gänge durch das Arbeitsfeld der Schule.** 117 S. Franke, Bern. M. 1,80.

Löblich, **Gemeinsame Schule für beide Geschlechter.** 36 S. Huhle, Dresden. 60 Pf.

Dr. Finger, **Die Grille.** 55 S. Graeser, Wien. 60 Pf.

Grünweller, **Friedrich Jilleßen, ein evangelischer Pfarrer und Schulmann.** 59 S. Berlin, Wallstr. 17/18. 50 Pf.

Paulsen, **Moderne Erziehung und geschlechtliche Sittlichkeit.** 95 S. Reuter, Berlin. M. 1,—.

Schred, **Wegweiser für die Vorbereitung auf Lehrerprüfungen.** 176 S. Wiegand, Hültenbach. M. 1,60.

Richert, **Philosophie.** 154 S. Teubner, Leipzig. M. 1,—.

Dr. Loos, **Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde.** 1100 S. Bichler, Wien. M. 15,—.

Vogel, **Die Handbetätigung im Anschauungsunterricht.** 32 S. Graeser, Annaberg. 50 Pf.

Die Schulstadt. 26 S. Marowski, Minden. 60 Pf.

Kraft, Waldschulen. 27 S. Fühl, Zürich. Preis ?

Reclair, **Erziehung und Willenskraft.** 20 S. Bichler, Wien. Pr. ?

Schmidt und Rosin, **Pädagogisches Jahrbuch.** 309 S. Gerdes, Berlin. M. 5,60.

Sienberg, **Die Organisation von hauswirtschaftlichen und kaufmännischen Mädchen-Fortbildungsschulen.** 63 S. Teubner, Leipzig. M. 1,60.

Monbart, **Grundzüge der Pädagogik.** 46 S. Wipke, Gotha. 80 Pf.

Lischnewska, **Die geschlechtliche Belehrung der Kinder.** 45 S. Sauerländer, Frankfurt a. M. 70 Pf.

Zeitschrift des XV. Deutschen Evangelischen Schulkongresses. 196 S. Billeßen, Berlin. M. 2,50.

Scherer, **Lehrerbildung und Lehrerfortbildung.** 72 S. Roth, Gießen. M. 1,20.

Meherhob, **Erkenntnisbegriff und Erkenntniserwerb.** 68 S. Meher, Hannover-Bist. M. 1,20.

Kerl, **Welche Bedeutung hat die philosophische Propädeutik für die Bildung und Lehrerbildung.** 18 S. Thienemann, Gotha. 40 Pf.

3. Neuere pädagogische Aufsätze.

(Die Ziffern geben die Nummer der Zeitschrift an.)

Neue Bahnen. Statistische Untersuchungen über die Art und den Grad des Interesses bei Kindern der Volksschule. Wiederkehr. 6. Vom Erleben im Zeichenunterricht. Weymann. 6.

Zeitschrift für Lehrmitttelwesen. Über Mimikry und verwandte Erscheinungen im Tierleben. Köhler. 1. Elektromotor und Dynamomaschine in der Bürgerschule. Klima. 1. Wie sollte ein Schulglobus eingerichtet sein? Frank. 1. Lehrmittel zur Arbeitskunde. Kolor. 1. Das Fangen und Präparieren der Fliegen und Heuschrecken. Danf. 10. Einige einfache Vorrichtungen, die Wirkung des Lichtes und der Sonnenstrahlen auf die Pflanzen anschaulich zu machen. Pfuhl. 10. Die Handschrift im Geschichtsunterricht. Wehrich. 10. Über das Sammeln und Aufbewahren von Illustrationen für Unterrichtszwecke. Heizenberger. 10.

Monatshefte. (Milwaukee.) Statistisches zum gegenwärtigen Stande des deutschen Unterrichts an den amerikanischen Universitäten. Roedder. 10. Die gewerbliche Fortbildungsschule. Meisterlehre und Fachschulunterricht. Ment. 1. Zur Frage der weiblichen gewerblichen Fortbildungsschule. Wigerka. 2. Die Volksschule. Was kann in kleinen Gemeinden geschehen, um den schwachbegabten Kindern in unterrichtlicher Beziehung zu helfen? Wettig. 2.

Pädagogische Woche. Fausttritte im naturgeschichtlichen Unterricht. Kortländer. 11.

IV. Briefkasten.

(Bei Anfragen ist die Abonnementsquittung beizufügen, die aber nur zurückgesandt wird, wenn das Porto hierfür beigelegt ist.)

Waise. Der städtischen Fürsorge für Waisen und verlassene Kinder könnten die musterhaft geregelten Verhältnisse in Mainz vorbildlich sein. Vielleicht ist es Ihnen möglich, von dem dortigen Magistrat über die eingeführte Ordnung näheren Aufschluß zu erhalten.

Kirchenlied. Eine der reichsten hymnologischen Sammlungen besitzt die Fürstliche Bibliothek in Bernigerode.

Vertretung. Wenn ein Lehrer in seinem eigenen Interesse an einem Fortbildungskursus teilnimmt, so sind seine Kollegen nicht zur unentgeltlichen Vertretung verpflichtet. Der betr. Lehrer muß die Vertretungskosten tragen.

S. Material: Walthers, Faustskizzen zum Gebrauch beim naturkundlichen Unterricht. Engleder, Zeichenstizzen zum naturkundlichen Unterricht. Burger, Die Skizze im naturgeschichtlichen Unterrichte der Volksschule.

Mitarbeiter. An alle Mitarbeiter richtet der Herausgeber die Bitte, in ihren Beiträgen Fremdwörter nur dann zu gebrauchen, wenn unsere deutsche Sprache wirklich nicht ausreicht, einen Begriff deutlich zu bezeichnen. Wir müssen uns von dem Vorurteil befreien, daß eine Abhandlung erst durch die Fremdwörter ein wissenschaftliches Gewand erhält.

Die Bedeutung der Psychologie für die Pädagogik.

Privatdozent Dr. Max Frißheisen-Köhler, Berlin.

(Schluß.)

Es scheint nun eine Tatsache zu sein, daß auch in Deutschland dieses Erziehungsideal immer mehr an Boden gewinnt, daß die Ausbildung unseres öffentlichen Erziehungswesens immer stärker von ihm beeinflusst wird und andererseits selbst zu seiner Verbreitung drängt. Aber wäre es selbst in seinen wesentlichen Zügen spezifisch national, hätte man selbst ein Recht, es von vornherein zu verurteilen, als „amerikanisch“ abzuweisen, so wäre es doch für die zur Untersuchung stehende Frage noch immer zu berücksichtigen. Denn aus der bloßen Tatsache, daß es besteht und in einem weiteren Umfang die Bildungsarbeit ganzer Generationen und Völker durchdringt, folgt, daß das Problem einer psychologischen Pädagogik nicht durch den Rückgang auf den Typus des Erziehers, der wie ein Künstler schaffen möchte, zu lösen ist. Wie auch dieser zu schätzen und zu beurteilen sei: für das prinzipielle Verständnis der praktischen Pädagogik kann es sich nur um das Gemeinsame jener beiden Formen von Erziehung handeln. Wenn Erziehung zu einer wirklichen schöpferischen Kunst werden mag, dann ist sie im Kern ohne Zweifel etwas vollständig anderes als angewandte Wissenschaft, dann beruht sie wesentlich auf Anlage, Begabung und Intuition. Aber eben so sicher steht, daß sie auch dann immer noch an gewisse Schranken gebunden ist und insofern sie dies ist, erweist sie sich der zweiten Form verwandt, und in bezug auf sie entsteht das Problem von der Bedeutung der wissenschaftlichen Psychologie aufs neue.

Hier tritt nun in erster Linie die Kenntnis der Natur des Zögling und seiner Individualität als bedeutsam hervor. Diese Kenntnis bildet die Grundlage aller Erziehungsarbeit.

Planmäßig vermögen wir nur auf Menschen einzuwirken, die wir verstehen. Nun ist zwar das, was eigentlich in dem Verstehen fremden Seelenlebens enthalten ist, bisher noch nicht hinreichend geklärt; eine Theorie des Verstehens ist nur in Ansätzen vorhanden. Das aber kann schon jetzt als festgestellt erachtet werden, daß der Akt, in welchem das unmittelbare Begreifen fremden Innenlebens sich vollzieht, in irgend einem Umfang, in irgend einer Modifikation eine Nachbildung jenes Erlebnisses in sich schließt. Man mag ja, sofern uns immer nur ein Äußeres

gegeben ist, das wir mit Leben erfüllen, auch davon als einer Art von Analogieschluß sprechen; aber das heißt nur, daß die Interpretation fremder Ausdrucksbewegungen, die die eine Seite ihres Verständnisses ist, ihrem logischen Wert nach einem Syllogismus äquivalent gesetzt werden kann, aber es heißt nicht, daß sie nun ein tatsächlich vollzogener Schluß ist. Vielmehr erfordert das Verstehen stets eine konforme Reproduktion des Seelenzustandes. Wir vermögen zwar den objektiven Sachgehalt einer gesprochenen Rede, etwa einer mathematischen Vorlesung, ohne jede innere Anteilnahme lediglich als Verstandeswesen zu begreifen und zu würdigen; aber dann verstehen wir weniger den Vortragenden als das Vorgetragene. Gehen wir aber von diesem Inhalt zurück auf die Person, die vor uns redet, um zu verstehen, was in ihr vorgeht, dann ändert sich sofort unsere seelische Haltung: an die Stelle des einem Gegenstand zugewandten Denkens tritt das unmittelbare Mitempfinden, entfalten sich die Kräfte der Phantasie und des Gemütes. Für den Verstehenden wandelt sich fremdes Wohl und Wehe in eigenes Wohl und Wehe. Aber Verstehen heißt nicht nur ein Erraten dessen, was jeweilig in dem Inneren eines Anderen vor sich geht; es umfaßt auch den weiteren Zusammenhang des psychischen Lebens, der immer nur in einigen Seiten sichtbar wird. So geht das Nachbilden und Nachfühlen von einer passenden Seelenlage fort zu den dauernden Bestimmungen eines Menschen, die wir als dessen Charakter, als seine Individualität bezeichnen.

Für den Erzieher ist offenbar diese Art der Menschkenntnis, die das Leben beständig von uns fordert, von wesentlicher Bedeutung. Seine stärkste Wirkung ist gar nicht an die Größe seiner Intelligenz, den Umfang seines Wissens, die Schärfe und Gewandtheit seines Denkens geknüpft. Er mag ein Meister seines Faches sein: kann er sich jedoch nicht in die Seelen seiner Schüler versetzen, sich innerlich dem Unentwickelten, dem Kindlichen, dem Dunkeln, dem oft Problematischen annähern, die leisen Regungen nachleben, ihr ganzes Wesen in sich aufnehmen und mitfühlen, dann wird sein spezifisch erzieherischer Einfluß immer beschränkt sein. Fehlt nun gar noch die Sicherheit der Kenntnisse oder das feste Pflichtbewußtsein, dann erstehen jene traurigen Gestalten, die uns die moderne Literatur bis zum Übermaß und gewiß entsetzlich verzerrt in einer Ansammlung von Schülerromanen und Schülerdramen vorzuführen nicht müde wird: jene Lehrer, die durch eine Welt von dem Leben ihrer Zöglinge getrennt sind, die kalt und hart und vielleicht gewissenlos dazu ihr Tagewerk leisten ohne Verständnis dessen, was in der jungen Brust lebendig ist, und die darum auch im besten Fall durch ihre Indifferenz schaden, da sie doch Helfer und Freund sein sollten. Ist aber das Vermögen innigen Nachverstehens und lebendiger Anschauungskraft vorhanden, so ist damit eine feste Grundlage erzieherischer Wirksamkeit gegeben. Und es ist vorhanden und wird entwickelt, wo die Teilnahme sich zur Liebe steigert. Wir verstehen am tiefsten durch Liebe. Frauen verstehen daher feiner und tiefer als Männer; die Gattin, die Mutter vermag unmittelbar und mit Sicherheit Momente zu deuten, die jedem anderen Auge unsichtbar sind. So ist Liebe zur Jugend in der Regel das erste Zeichen

pädagogischer Begabung; sie wird stets die stärkste Quelle ihrer Kraft bleiben.

Dieses Verstehen und Nachbilden ist seinem innersten Wesen nach intuitiver Natur; daher gründet es sich nicht auf ein theoretisches Wissen und kann auch nicht als etwa praktische Psychologie bezeichnet werden. Der Menschenkenner und der forschende Psychologe verhalten im Studium des Seelenlebens sich wesentlich anders. Der eine erlebt dieses mit; der andere sucht ein System von Sätzen, welche seine allgemeinen Regelmäßigkeiten ausdrücken; in Vollendung gedacht, würde dieses System gestatten, die Phasen des psychischen Lebens mit derselben Sicherheit zu berechnen, mit welcher ein Astronom die Veränderungen am Himmel voraussagt. Der Menschenkenner aber berechnet nicht, er versteht. Es genügt ihm nicht, die Regeln der Koexistenz und Sukzession gewisser Prozesse zu kennen: er möchte den fremden Erlebniszusammenhang in seinen inneren Beziehungen nach erleben.

Kann nun für die Zwecke der praktischen Pädagogik dieses intuitive Nachverstehen, dieses innere sich Annähern an das fremde Seelenleben durch ein psychologisches Wissen ersetzt, kann es durch dieses vertieft und erweitert werden? Wird der psychologisch geschulte Erzieher und Lehrer auf Grund seiner theoretischen Einsichten eine bessere, sicherere und eingehendere Kenntnis seines Zöglings gewinnen können, als sie ihm das Gefühl und die Beobachtung und die Praxis des Lebens zu geben vermag?

Man wird diese Frage, welche die Frage der psychologischen Pädagogik ist, auf Grund des gegenwärtigen Standes der wissenschaftlichen Psychologie zum mindesten nicht ohne weiteres verneinen dürfen. Vielmehr sind schon verschiedene Richtungen erkennbar, in denen offensichtlich die Psychologie die praktische Erziehungsarbeit zu unterstützen und zu ergänzen berufen ist.

Zunächst werden dem Pädagogen gewisse allgemeinste theoretische Sätze, die zwar nur einen mittelbaren Zusammenhang zum eigentlich psychischen Leben haben, wertvoll sein. Die Seele des Zöglings, auf die er wirken will, ist ihm nicht nur als ein reines Geisteswesen, sondern stets in einem bestimmten Körper und in engsten Beziehungen zu diesem, als eine psychophysische Lebensseinheit gegeben. Eine Kenntnis dieses Körpers, seiner Entwicklung, seiner Funktionen ist für den Erzieher unentbehrlich. Die fortschreitende Einsicht in die physiologische Bedingtheit des geistigen Lebens erfordert eine immer zunehmende Berücksichtigung dieses organischen Faktors. Gegenüber angeborenen Sinnesdefekten, gegenüber den Störungen, welche die Pubertätszeit bringen kann, hilft ein bloß pädagogischer Enthusiasmus so wenig, wie etwa hingebendste Liebe geschulte Krankenpflege ersetzen kann. Hier wird das theoretische Wissen allein die sichere Grundlage zweckmäßiger Behandlung geben und eben darum wird man dem Physiologen, dem Hygieniker und dem Arzt einen immer weiteren Einfluß auf die Ausgestaltung unserer Jugendfürsorge einräumen müssen. Dieser Einfluß wird um so größer sein, je stärker die organische Bedingtheit ist. Daher hat im frühesten Alter, im Leben des

Säuglings, allein der Arzt die Entscheidung. Erst in dem Maße, als in dem Kinde ein eigenes seelisches Leben erwacht, vermag die mütterliche Liebe ihre bildende Kraft zu entfalten, und dem Primaner und Studenten gegenüber tritt der Arzt hinter dem Erzieher sehr zurück. Aber auch für diesen werden gewisse hygienische und auch medizinische Kenntnisse sich stets als nützlich erweisen, denn schließlich bildet auch die Ausbildung des Körpers einen Teil der Erziehung.

Wichtiger freilich für den Erzieher sind die Ergebnisse der eigentlich psychophysischen Forschung. Selbst wenn der im fremden Inneren sich bildende Erlebniszusammenhang leztthin nur intuitiv verstanden, nicht abstrakt erkannt werden könnte, so steht doch fest, daß dieser Zusammenhang in tausendfältiger Weise durch rein physische Bedingungen bestimmt wird; diese Beziehungen und Abhängigkeiten zwischen Innen und Außen, zwischen Psyche und Physik, wie sie am deutlichsten auf dem Gebiete der Sinneswahrnehmungen hervortreten, können in der inneren Verbindung ihrer Glieder niemals in derselben Weise wie etwa ein logischer Schluß oder ein lyrisches Gedicht verstanden werden; hier vermag der forschende Geist nur die tatsächlichen Relationen zu ermitteln und abstrakt zu formulieren. Nun beginnt aber alle Pädagogik mit der Ausbildung gewisser Beziehungen des kindlichen Geistes zu seinen Organen und der Umwelt; nur von außen vermögen wir auf das Innere zu wirken und die Herrschaft des Zöglings über seinen Körper ist die Grundlage für jede höhere Entwicklung. Zuerst lernt der Mensch sprechen, gehen, lesen, schreiben. Kann es einem Zweifel unterliegen, daß die exakte Erforschung der Bedingungen, unter denen diese und weitere psycho-physische Leistungen sich vollziehen, ganz wesentlich zur Erleichterung ihres Erwerbes beitragen muß?

Aber das Gebiet der Regelmäßigkeiten, die nur in ihrem Nacheinander, nicht in ihrer inneren Verbindung festgestellt werden können, erstreckt sich von den Grenzen, da der Geist mit der Außenwelt sich berührt, tief in das Seelenleben selbst hinein. Die Reihe von Vorgängen in ihm, deren Beziehungen zueinander erlebbar sind, und die in ihrer Totalität die psychische Struktur ausmachen, werden beständig gekreuzt und sind mannigfach verwoben mit anderen Reihen, bei denen ein innerlich verbindendes Moment nicht im Erlebnis aufzuweisen, deren Zusammenhang uns wie die Vorgänge der Natur als ein bloß äußerer gegeben ist.*) Solche Prozesse sind unter anderen Assoziation, Reproduktion, Apperzeption; sie können, wie sie einen konstanten Teilinhalt jedes Seelenlebens bilden, aus dem Nexus der übrigen Vorgänge ausgesondert und in ihren Regelmäßigkeiten abstrakt studiert werden. Die Schulen der konstruktiven Psychologie, allen voran die Assoziationspsychologie, haben ausschließlich sie berücksichtigt und versucht, auch den erlebbaren Zusammenhängen Kombinationen von selbstständigen psychischen Elementen zu substituieren und sie dadurch gesetzlich zu fixieren und zu erklären. Wie weit dieses möglich ist, läßt sich zurzeit nicht übersehen und ist jedenfalls eine interne Angelegenheit der Psychologie. Innerhalb der Erfahrung

*) Vgl. zu dieser Scheidung: Dilthey, Studien zur Grundlegung der Geisteswissenschaften. Sitzungsberichte der Akademie der Wissenschaften 1905, S. 332 ff.

sondern sich jedoch solche Vorgänge wie logische Schlüsse, in denen die einzelnen Glieder in evidenter Weise miteinander verbunden sind, deutlich von Vorgängen etwa der Reproduktion auswendig gelernter Zahlenreihen, in welchen lediglich eine faktische Ordnung herrscht. Auch hier ist ersichtlich, daß die Erkenntnis der Gesetze dieser Mechanik des Bewußtseins die Grundlage einer Verbesserung der Geistesbildung bilden kann. Und da die Erforschung dieser Regelmäßigkeiten unter den Bedingungen unseres Wissens sich auch wesentlich der experimentellen Methode bedient, wird die praktische Pädagogik von der experimentellen Psychologie eine nachhaltige Anregung empfangen müssen. In diesem Sinne befürwortet in Deutschland namentlich Meumann geradezu eine Experimentalpädagogik, deren bisherige Ergebnisse er mit einer eingehenden Diskussion ihrer Methoden vor kurzem übersichtlich zusammengefaßt hat.*) Hier wird nun das Experiment in seinem strengen Sinne als das ausgezeichnete Hilfsmittel der exakten Forschung gefaßt und von dem bloßen Versuch unterschieden. In Versuchen aller Art leben wir beständig; was das Leben und die Menschen uns zu sagen haben, suchen wir durch planmäßiges Einwirken, durch Probieren zu erschließen. So stellt die gesamte bisherige pädagogische Praxis eine Reihe fortlaufender Versuche dar und jeder Lehrer wird schließlich seine Tätigkeit auf die Erfahrungen gründen, die mannigfache Erprobung verschiedener Maximen ihn gelehrt hat. Jede Lehrstunde, jedes Extemporale ist ein Versuch. Ein Experiment entsteht aber erst, wenn mit der willkürlichen Herbeiführung irgend eines Erfolges zugleich eine genaue Kenntnis seiner Bedingungen und ihrer Wirkungen im einzelnen sich verknüpft. Denn das Experiment will über den rohen Versuch hinaus zu einer präzisen, wenn möglich quantitativen Bestimmung der Abhängigkeiten gelangen, in denen sich die letzten und einfachsten Elemente des Wirklichen untereinander befinden; es erstrebt eine exakte kausale Analyse der Erscheinungen. Und weiter ist für die Experimentalpädagogik charakteristisch, daß sie die Anwendung der Experimentalmethode auf das sich entwickelnde, das arbeitende Kind selbst in den Vordergrund rückt. Wenn von der Anwendung der Psychologie in der Pädagogik die Rede ist, dann pflegt in der Regel das Verhältnis beider Disziplinen noch der Analogie der Beziehungen vorgestellt zu werden, die zwischen den theoretischen und den technischen Wissenschaften im allgemeinen bestehen. So wie dort etwa Sätze der Mathematik für konkrete Probleme der Ballistik oder des Maschinenbaus die Grundlage bilden, so sollen, fordert man wohl, die allgemeinen Gesetze des seelischen Geschehens, die Assoziationsgesetze, die Regeln, welche die Interessenbildung und die Richtung der Aufmerksamkeit bestimmen, die Gesetze des Gedächtnisses usw. die Grundlage für die erzieherische Einwirkung auf jugendliche Geister

*) Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik. Leipzig 1907. 2 Bde. Eine übersichtliche Zusammenstellung der Ergebnisse auch bei H. Schwarz, Die experimental-pädagogische Forschung in Deutschland in Neue Jahrbücher für klass. Altertum, Geschichte und für Pädagogik. X, Heft 7 u. 10. Vergl. ferner in diesem Zusammenhang die Arbeiten Lays über experimentale Didaktik.

bilden. Dies ist aber offenbar sehr einseitig gedacht. Schon innerhalb des Gebietes der Naturwissenschaften ist das Verhältnis zwischen den grundlegenden und den angewandten Disziplinen vielfach komplizierter. Denn nicht immer läßt sich der besondere Tatbestand ohne weiteres aus den allgemeinen theoretischen Einsichten behandeln; bisweilen tritt in ihm eine eigene Gesetzmäßigkeit zutage, die auch ein eigenes Studium erfordert und so zum Ausgangspunkt einer neuen theoretischen Wissenschaft werden kann. Es ist nun höchst einleuchtend, daß ein gleiches für die Pädagogik gilt; wenigstens erscheint es sehr problematisch, ob das Erziehungsgeschäft jemals vollständig zum psychologischen Verständnis gebracht werden kann, sofern man sich nur auf die generellen Einsichten der Psychologie beschränkt, wie sie das Studium der psychischen Funktionen im entwickelten Menschen lehrt. Vielmehr bieten die Erziehungstatsachen eine solche Fülle eigener und zwar recht komplexer Verhältnisse dar, daß ihre Erklärung und Ableitung aus der allgemeinen Psychologie noch nicht abzusehen ist. Daher wird die Forderung, zunächst einmal die Erziehungstatsachen als solche zum Objekt einer psychologischen Untersuchung zu machen, auf allseitige Zustimmung rechnen dürfen. Ob der Pädagoge von dem Psychologen (in dem allgemeinen Sinne) zu lernen hat, mag fraglich sein; daß der Psychologe von dem Pädagogen zu lernen hat, darüber sind sowohl Freunde wie Gegner der psychologischen Pädagogik einig.*) Gleichgültig ist dabei, wie das Verhältnis dieser theoretischen Wissenschaft von den Erziehungstatsachen, der Experimentalpädagogik, zu der allgemeinen Psychologie zu bezeichnen ist; eine Anwendung dieser abstrakten Psychologie ist sie gewiß nicht, aber sie bildet doch als konkrete Psychologie einen Teil der Psychologie überhaupt.

Überblickt man nun unbefangen die bisherigen Ergebnisse dieser jungen Disziplin, so ist natürlich der Eindruck durch den Charakter ihrer Jugendlichkeit bedingt. Und es ist weiter selbstverständlich, daß sie gegenüber der reichen, in Jahrhunderten erworbenen pädagogischen Erfahrung nicht sogleich mit revolutionisierenden Neuigkeiten aufwarten kann; so wird sie wenigstens vorläufig ihre Orientierung durch eben diese Erfahrung empfangen und sich bemühen, dieselbe zu kontrollieren, zu präzisieren und entsprechend den Resultaten ihrer Forschung zu ergänzen und weiterzuführen. Daß hierbei wirklich fruchtbare Einsichten gewonnen werden, kann angesichts namentlich der Arbeiten Meumanns nicht mehr bestritten werden. Vor allem treten immer deutlicher die Züge des wahren Kinderlebens hervor und gestalten das mehr oder minder verschwommene, oft geradezu erdichtete Bild, mit dem bisher die theoretische Pädagogik sich nur zu gern begnügte, wesentlich bestimmter. Und was die Untersuchungen über das kindliche Sprechen, Lesen, Schreiben, Lernen, über die Entwicklung der einzelnen geistigen Fähigkeiten, über die individuellen Unterschiede der Kinder, ihre verschiedenen Begabungen ermittelt haben, gestattet doch schon ganz bestimmte Forderungen an die Didaktik, gibt dem Lehrer schon vielfach die Mittel, seinen Unterricht im ganzen und im

*) Rud. Lehmann, a. a. S. 304. Jonas Cohn in der Zeitschrift für pädagogische Psychologie, Bd. I.

einzelnen auf feste psychologische Sätze zu stellen und dadurch bewußter und zugleich erfolgreicher zu gestalten. So ist es eine alte pädagogische Weisheit, daß das Lehren und das Lernen mit dem Einfachen zu beginnen habe; was aber jeweilig im psychologischen Sinne als einfach zu gelten habe, ist keineswegs durch die Erkenntnis des logisch Einfachen gegeben; hierüber sind, wie die Experimentalpädagogik aufdeckt, selbst größte Pädagogen schweren Täuschungen anheimgefallen und nur die Erfahrung vermag allmählich hier zu entscheiden. In dem Maße aber, als das methodische Studium der psychologischen Bedingungen, von denen die Entwicklung des kindlichen Geistes abhängt, fortschreitet, läßt sich hoffen, werde das Unterrichtsverfahren reichen Gewinn ziehen und vielleicht in einer ähnlichen Weise gefördert werden, wie in dem besonderen Falle des neueren Sprachunterrichtes die Einführung der phonetischen, auf die Lautphysiologie gegründeten Methode reformierend gewirkt hat.

Aber die Forderungen der psychologischen Pädagogik gehen noch weiter; indem sie die Gesamtheit der Erziehungsstatistiken dem theoretischen Verständnis erschließt, will sie nicht nur für die Didaktik, vielmehr für die gesamte Erziehungsarbeit die wissenschaftliche Grundlage geben. Hier treten aber sofort Bedenken auf, die sich nicht leicht wollen zerstreuen lassen. Man mag von dem gegenwärtigen noch sehr unfertigen Stande der Experimentalpädagogik und Kinderpsychologie absehen und ihr jede mögliche Vervollkommenung in späteren Zeiten konzedieren: so erscheint doch problematisch, ob das Seelenleben in der Tiefe seines Reichthums und Inhalts sich jemals vollständig und restlos in das Netz psychologischer Allgemeinbegriffe werde einfangen lassen. Die Vorgänge, welche die exakte Psychologie der Analyse unterwirft, sind regelmäßig wiederkehrende Teilinhalte des psychischen Lebens, die einen gesetzlichen Verlauf erkennen lassen; und insbesondere ist die experimentale Methode nur anwendbar auf Vorgänge, die zu isolieren sind und bei denen die Variation der Umstände eine genaue Kontrolle gestattet. Aber es ist schon angedeutet, daß der Mensch jedenfalls innerhalb der Erfahrung als mehr erscheint als ein System oder Verband solcher genereller Funktionen. Da treten jene Erlebnisse und Erlebniszusammenhänge auf, die uns unmittelbar als Realitäten gegeben sind und die sich in der inneren Verbindung ihrer Glieder praktisch nur dem intuitiven Verständnis erschließen. So umfaßt das Seelenleben eine Inhaltlichkeit, welche der Mensch im Laufe seiner Entwicklung, unter den Bedingungen seines Milieus in sich aufgenommen hat; sie reicht von dem primitiven Wissen und dem naiven Glauben eines dreijährigen Kindes bis zu der Weltanschauung Goethes oder den politischen Idealen von Napoleon. Diesem inneren Gehalt des Seelenlebens gegenüber, den doch auch die Erziehung planmäßig aufzubauen hat, versagt die experimentelle Methode und muß immer versagen; denn sie ist ein durchaus individuelles, gleichsam historisches Besitztum des Einzelnen. Wie unmöglich erscheint es, etwa die Begriffe von Ehre, die ein französischer, ein deutscher und ein englischer Knabe in die Schule mitbringt, im Laboratorium feststellen, wie vergeblich, die Religiosität von Kindern aus protestantischen und katholischen Gegenden experimentell be-

stimmen zu wollen! Hier wird, wie gegenüber allem Reichtum des inneren Lebens nur eine Art von historischem Verfahren, das immer auf ein unmittelbares Miterleben und Nachfühlen sich gründet, Aufschluß gewähren. *) Jeder Schüler wie jeder Mensch ist mit Hinsicht auf seinen inneren Seelengehalt ein historisches Individuum und soweit er es ist, besteht für die Anwendung des Experimentes eine Grenze. Daher denn auch die Experimentalpädagogik mit Recht unter Abstraktion von geschichtlich-individuellen Inhalten sich auf das Studium der allgemeinen Eigenschaften der Kinderseele beschränkt und hierbei namentlich die frühesten Stadien der Entwicklung ins Auge faßt, wo der Reichtum des inneren Gehaltes noch gering ist, und auf diesen unteren Stufen wiederum mit Vorliebe diejenigen Vorgänge wie die Sinnestätigkeiten, die Ausbildung des Sprechens, Lesen usw. hervorhebt, die in engstem Zusammenhang mit wohl umschriebenen physiologischen Funktionen stehen. Ganz ähnlich wie die Kenntnis der organischen Bedingungen für die früheren und frühesten Phasen des kindlichen Lebens bedeutungsvoller als für die späteren ist, scheint auch die Kenntnis der psychologischen Bedingungen bei steigender Entwicklung an Wert hinter dem intuitiven Verständnis des Innenlebens zurückzutreten. Den größten Wert wird die Experimentalpädagogik für die Volksschule besitzen; ihre allgemeinen Regeln werden aber auch den Rahmen auch für die höhere und höchste Erziehung bilden. Indes schon bei den ersten Stufen des Unterrichtes ist ein gewisses miterlebendes Nachverstehen unentbehrlich; die Stimmung einer Klasse, deren Beherrschung ein nicht unwesentlicher Faktor erfolgreicher Tätigkeit ist, läßt sich nur fühlen, nicht errechnen. Und auch die Kenntnis der Individualität der Kinder wird sich nicht immer nur auf eine Art wissenschaftlicher psychologischer Analyse stützen können. Erfordert eine solche doch, wenn sie nicht Dilettantenwerk bleiben soll, ausgedehnte Experimentalreihen, und ihrer Ausnützung im Schulzimmer und in der Kinderstube setzen sich so viele technische Schwierigkeiten entgegen, daß bedeutende Experimentalpsychologen wie etwa James und Münsterberg **) im Interesse der Forschung und des lebendigen Unterrichtes entschieden dagegen Stellung genommen haben. Und dieser intuitive Faktor nimmt in dem Maße, als die Entwicklung der Persönlichkeit des Zöglings fortschreitet, beständig zu. Sofern der Mensch ein intellektueller Arbeiter bleibt, gelten natürlich die allgemeinen Regeln der Geisteshygiene auf allen Stufen seiner Ausbildung; aber immer mehr tritt die innere Struktur des seelischen Lebens, die nur als ein Erlebniszusammenhang verstanden werden kann, hervor, vertieft sich. Dem Primaner und Studenten gegenüber, seinen moralischen und besonderen geistigen Qualitäten, wird der Erzieher nur ein nachfühlendes Verstehen entgegenbringen; ihre theoretische Analyse wird vorläufig nur den Wert einer Hypothese beanspruchen und kaum der Praxis eine allein hinreichende Grundlage gewähren können.

*) Vgl. hierzu Herbart i. d. Einleitung zur Allgemeinen Pädagogik: „Niemals würde sie (die Psychologie) die Beobachtung des Zöglings vertreten können; das Individuum kann nur gefunden, nicht deduziert werden.“

**) W. James: Psychologie und Erziehung. Leipzig 1900. S. 8 ff. Münsterberg: Grundzüge der Psychologie. Bd. I. Leipzig 1900. S. 196 ff.

Hierin ist aber nicht enthalten, daß das unmittelbare Verstehen fremden Seelenlebens nun für immer eine Sache persönlicher Begabung und Intuition sein wird. Vielleicht lassen sich auch hier Gesichtspunkte gewinnen, welche dies Verstehen methodisch und planmäßig zu gestalten ermöglichen. Es liegt hier dasselbe Problem wie insbesondere in den geschichtlichen Geisteswissenschaften vor. Die geistige Individualität der historischen Menschen will sich nicht durch Unterordnung unter die allgemeinen psychologischen Kausalsätze begreifen lassen, wenn schon für gewisse Teilphänomene ein solches Verfahren einen erklärenden Wert besitzt. Das Ergebnis der außerordentlich lebhaften Debatten über diesen Punkt scheint in der Forderung einer selbständigen Methodik des phantasiegemäßen Nachbildens zu gipfeln, und in den Arbeiten von Dilthey, Simmel und Wundt*) u. a. sind bedeutende Ansätze für ein methodisches Studium der Individualitäten enthalten. Namentlich scheint die Lehre von den menschlichen Typen einer besonderen Ausbildung zu diesem Zwecke fähig zu sein; denn wir verstehen das Einzelne immer nur mit Hilfe des Allgemeinen; aber das Allgemeine darf in diesem Falle kein abstrakter Begriff, muß vielmehr eine mit Realität gesättigte Anschauung sein, die nur die Form des Allgemeinen mit dem Begriff teilt. Eine bloße Psychologie der individuellen Differenzen, eine an sich höchst wertvolle Lehre, genügt diesen Forderungen nicht. Für die Praxis des Pädagogen ergibt sich daraus, daß er sehr wohl eine zunächst rein theoretische Kenntnisaufnahme von Menschen, insbesondere von Kindertypen als Hilfe zum Verständnis seiner lebenden Zöglinge benutzen kann. Freilich sind hier fördernde Untersuchungen auch nur eben erst begonnen; nur durch umfassende Enquêtes, statistische Fragebogen, sorgsame Beobachtung und Darstellung besonderer Fälle lassen sich konkrete Bilder von den Stufen und den Formen der sittlichen, der ästhetischen Entwicklung der Kinder gewinnen. Vorläufig allerdings wird der Lehrer seine Menschen- und Kinderkenntnis durch das Leben selbst gewinnen müssen; aber es ist doch die Aussicht und die Hoffnung vorhanden, daß die Hilfsmittel zu ihrer Erlangung sich mehren. Nun kann man gewiß eine solche Entwicklung von Typen, die vielleicht sich einst zu einer wirklichen Charakterologie abschließen wird, auch als Psychologie bezeichnen; aber sie stellt doch niemals ein theoretisches System der Psychologie dar; sie bleibt von einem solchen stets durch die Berücksichtigung der spezifischen Seeleninhalte sowie durch ihren historischen Charakter verschieden; auch enthält sie immer einen Hinweis auf das eigene Erleben und kann nur auf dem Grunde inneren Nachverstehens von Bedeutung werden.

Die Bewertung psychologischer Einsichten in eigentlich wissenschaftlichen Verstande während des Unterrichts und der Erziehung erfährt aber noch in anderer Hinsicht eine gewisse Einschränkung oder Modifikation. Die psychologische Pädagogik rückt das jugendliche Kind in den Mittelpunkt der gesamten Untersuchung, um die in ihm gegebenen Bedingungen

*) Dilthey: Beiträge zum Studium der Individualität. Sitzungsberichte der Akademie der Wissenschaften zu Berlin 1896. Simmel: Die Probleme der Geschichtsphilosophie. 3. Aufl. 1908. Wundt: Logik. Bd. II, 2.

seines geistigen Lebens zu erforschen. Doch steht das lernende und arbeitende Schulkind in Wirklichkeit nicht so isoliert, gleichsam in sich abgeschlossen und lediglich nach eigenen, unveränderlichen Gesetzen sich entwickelnd da, wie es diese Methode zum Zwecke ihrer Untersuchung annehmen oder herstellen muß. Der Experimentator, der dessen geistige Entwicklung erforschen will, wird naturgemäß, wie er es bei dem Studium seiner körperlichen Entwicklung mit vollem Rechte tut, seine Eigengesetzlichkeit ermitteln wollen, um an ihr ein Maß für die Zweckmäßigkeit der Lehrmittel und der methodischen Maßnahmen des Lehrers zu gewinnen. So wird er sich z. B. selbst jeder Art von unkontrollierbarer Einwirkung auf den jugendlichen Geist zu erwehren suchen. Aber das Kind wächst nicht allein unter dem Einfluß geschulter Experimentatoren und im Laboratorium auf. Andere Faktoren umgeben es und bestimmen entscheidend seine Entwicklung, ohne doch leicht in Rechnung gestellt werden zu können. Hierzu gehört vornehmlich die Gesamtpersönlichkeit des Mannes, der es unterrichtet, aber auch die Gemeinschaft von Schulkameraden, mit denen es zusammen den Unterricht empfängt. Der Lehrer oder Erzieher wird stets mehr als ein bloßer Unterrichtsautomat, als eine Art von lebendigem Phonographen sein. Die Liebe, die Verehrung, die Begeisterung, die Autorität, die Gleichgültigkeit, die Abneigung, die er erweckt, die Vorliebe, die Gerechtigkeit, die Geduld, die Nachsicht, die Ironie, die Gelehrtheit, die er befundet: sollten das und vieles andere nicht ebenfalls Elemente von erzieherischem Werte sein? Ja, sollte von ihnen nicht der größere Einfluß auf die moralische Bildung des Zöglings ausgehen und sollten sie nicht auch instande sein, unter Umständen die Ergebnisse bezüglich der intellektuellen Entwicklung erheblich zu modifizieren? Wie veränderlich werden doch alle Werte, welche die Experimentalforschung für die Ermüdungskoeffizienten von gewissen Arbeitsschwierigkeiten ermittelt hat, sobald persönliche oder weitere sachliche Interessen ins Spiel kommen! Nun vermag die psychologische Pädagogik gewiß in vielen Fällen dem Zusammenhange des intellektuellen und des irrationalen Lebens im Kinde nachzugehen, und es gehört zu den Verdiensten der Arbeiten Meumanns, diese Beziehungen, soweit sie bisher zu ermitteln waren, klargestellt und die grundlegende Bedeutung des Gemüts- und Willenslebens für die gesamte Erziehungstätigkeit mit Schärfe hervorgehoben zu haben. Aber von dieser Einsicht aus kann sie doch nicht in derselben Weise, wie in bezug auf die rein geistige Arbeit, bestimmte Normen der pädagogischen Praxis gewinnen, die erzieherische Persönlichkeit mit ihrem gewaltigen Einfluß erscheint gewissermaßen wie ein Grenzbegriff in ihren Betrachtungen und die Forderung einer unmittelbaren Ausbildung gewisser formaler Willenseigenschaften, zu der sie etwa gelangt, unterscheidet sich in der Form der Bestimmtheit nicht wesentlich von den pädagogischen Maximen früherer Zeiten. Solange aber die theoretischen Regeln, die die erzieherische Tätigkeit lenken und bestimmen sollen, als solche allgemeine Aufforderungen auftreten, denen eine geflüsterte Unbestimmtheit anhaftet, die nicht wie rein wissenschaftliche Vorschriften für jeden besonderen Fall genau präzisiert werden können: wird ein anderes Moment sichtbar, das

die praktische Pädagogik über eine bloß angewandte Wissenschaft hinaushebt. Ein technisches Problem wird gelöst, indem ein gegebener Tatbestand nach bestimmten Formeln behandelt wird. Aber die Anwendung der Erziehungsmittel bedarf, schon da sie in ihrer Wirkung nicht abstrakt geschätzt werden können, noch eines besonderen Tactes. Es verhält sich hiermit ganz ähnlich wie mit einer chirurgischen oder kriegerischen Operation. Die allgemeinen Prinzipien und Regeln sind beidemale ganz klar; die Schwierigkeit liegt vornehmlich in ihrer richtigen Applikation. Und weil die Berücksichtigung des individuellen Tatbestandes und seine zweckmäßige Behandlung in diesen Fällen nicht durch bloß theoretisches Raisonnement gewährleistet werden kann, sondern eine Sache der Divination, der persönlichen Beobachtung und Erfahrung ist, spricht man auch von einer ärztlichen und einer Kriegskunst. Aber es kommt noch ein weiteres hinzu, daß die pädagogischen Vorschriften, welche der Erziehungsarbeit die Richtung geben, nicht ein unpersönliches Schema bleiben können. Denn nicht nur der Zögling, auch der Lehrer ist eine Individualität; und wie beschränkt seine Einflusssphäre sein mag: in dem Gebiet seines Wirkens nimmt sein Ideal persönliche Züge an, erfüllt es sich mit Blut und Leben. Gewahren wir doch stets, daß von den Menschen der größte Einfluß ausgeht, in denen irgend eine sachliche Aufgabe zur Lebensangelegenheit geworden ist, wird uns der Zugang zu den großen Erkenntnissen doch fast stets durch lebendige Persönlichkeiten erschlossen. Nichts wirkt stärker als ein Mann, in dem ein fester Glaube an eine Sache herrscht. Nur er vermag Tatkraft, Mut und neuen Glauben zu entfesseln. Hierin liegt die dauernde Überlegenheit des persönlichen Unterrichts gegenüber aller Buchgelehrsamkeit und hierin liegt, was man in jeder Art der Erziehungstätigkeit als ein Schöpferisches, wenn auch vielleicht unbewußt wirkend, bezeichnen darf. In dem pädagogischen Genius tritt dies Vermögen, durch das eigene Leben fremdes zu erwecken, bewußt und in überwältigender GröÙe hervor. Aber man kann es als allgemeine Bedingung wirklicher Erziehung bezeichnen, daß der Lehrende eine Persönlichkeit sei, die durch sich selbst anzieht, fesselt, hebt. Kleine Kinder haben ebensowenig ein natürliches Interesse am Buchstabieren oder der lateinischen Formenlehre wie angehende Studenten an physikalischer Detailrechnung oder philologischer Kleinkritik. Hier wird die Lebendigkeit des Lehrenden das Wesentlichste sein. Indem er als Mensch durch Liebe, Geduld, durch seine ganze Persönlichkeit das Interesse seines Zöglings an sich heftet, lenkt er es zugleich der Sache zu, die er lehrt und vertritt. Und vermöchte er selbst seinen Zögling wissenschaftlich so zu erkennen, wie der Mechaniker ein Uhrwerk durchschaut, so würde dies Wissen ihm nur dann fruchtbar werden, wenn er auf seiner Grundlage sein eigenes Handeln dementsprechend regulieren könnte, wenn er selbst zu einer psychophysischen Maschine würde. Der Mechaniker greift partei- und gefühllos in das Räderwerk einer Uhr ein: aber die Macht, die ein Mensch auf andere zumal auf die Jugend ausübt, ist immer an eine gewisse Unmittelbarkeit, an ein impulsives Wesen, an das Offenbarwerden von Gefühlen geknüpft. Und es darf doch einigermassen bezweifelt werden, ob

dieser Habitus, dieses so wirksame Verhalten des Pädagogen in seiner Seele nur durch intellektuelle Einsicht erzeugt, gleichsam als die aus psychologischen Gründen zweckmäßigste Reaktion hervorgebracht wird. Kann wirklich jemals mütterliche Liebe und Sorgfalt durch ein psychologisches Raisonnement ausgelöst, die unendliche Sorgfalt, die das Kind wie eine schützende Atmosphäre einhüllt, die Freude und Lust am Wachstum der Kleinen, das beglückende und so fördernde Gefühl des Verkehrs mit der Jugend und des Wirkens auf sie durch wissenschaftliche Erwägungen bestimmt werden? Solange Erzieher noch mit ihrem Herzen an ihrem Werke hängen, solange sie noch Leben durch Leben erwecken, als Persönlichkeiten wirken und Persönlichkeiten bilden wollen, solange wird Erziehung immer mehr als angewandte Wissenschaft sein.

Die Praxis der Pädagogik erfüllt immer wieder das Schema, die allgemeinen Regeln, welche die wissenschaftliche Psychologie aufgestellt hat, mit selbständigem Gehalt, der in keine Formel gebracht werden kann. Aber indem diese ewige Lebendigkeit, die in dem pädagogischen Genie zu schöpferischer Kunst gesteigert erscheint, hervorgehoben wird, darf doch nicht verkannt werden, daß ein gewisser, allmählich zunehmender Inbegriff von psychologischen Sätzen das feste Fundament abgibt, durch welches die Erziehungsarbeit, insbesondere das Unterrichtsverfahren, eine steigende Sicherheit erhält. Und zwar bedeuten diese Einsichten dem Pädagogen doch mehr als etwa die technischen Kenntnisse, die auch der Künstler nicht entbehren kann. Eine solche Technik, die die Tradition darbietet, wird auch der Erzieher sich aneignen müssen; aber darin zeigt sich nun die Überlegenheit der psychologischen Schulung, daß sie eine kritische Stellungnahme ihr gegenüber ermöglicht. Gerade der Spielraum, der der Persönlichkeit des Lehrers zugestanden werden muß, bedingt eine gewisse Freiheit in der Verfügung und Anwendung der geschichtlich überlieferten Erziehungsmittel. Nun sind aber diese selbst schon Sätze psychologischer Natur; freilich sehr unbestimmt und auf sehr allgemeine Erfahrungen gegründet. Der wissenschaftlich gebildete Psychologe vermag nun diese Sätze sich zunächst aus der Sprache der Vulgarpsychologie in die allgemeingültige und präzise Terminologie zu übersetzen und sie somit sich zum deutlichsten Bewußtsein zu bringen. Er wird aber zugleich das Feld eigenen Probierens und Experimentierens schärfer begrenzen und gewisse Fehler von vornherein vermeiden oder begangene als solche mit Sicherheit erkennen können. Psychologisches Wissen ist ein mächtiger Antrieb zur Selbstkritik, und wenn die praktische Erziehungstätigkeit eine Kunst im allgemeinsten Sinne ist, so wird sie dem psychologisch geschulten Pädagogen zu einer Kunst, die er mit dem Bewußtsein ihrer Mittel und Grenzen übt.

Die Bekämpfung des Alkoholismus durch die Schule.*)

Von Kurze, Weissensee.

Es ist wohl kaum zu leugnen, daß die Alkoholsucht eines der verderblichsten, wenn nicht das verderblichste soziale Übel ist. Der Alkoholismus beherrscht fast das gesamte Volksleben. Zwar ist der Mißbrauch geistiger Getränke eine internationale Erscheinung und so alt wie die Welt selbst, doch muß mit Betrüben festgestellt werden, daß durch die von Jahr zu Jahr zunehmende Alkoholerzeugung die Zahl der Alkoholsklaven um Millionen von Menschen wächst. Seitdem vom 17. Jahrhundert ab der Branntwein in Deutschland als Genußmittel verbraucht wird und die Viere seit den letzten 30—40 Jahren lieblicher und angenehmer im Geschmack gebraut werden, trinkt das ganze Volk in den Städten und auf dem Lande, Reiche und Arme, Männer und Frauen, Greise und Kinder.

Die Unsitte des übermäßigen Alkoholgenusses bleibt aber weder beim einzelnen noch bei der Gesamtheit ungesühnt. Wer kennt nicht die narzotische Wirkung einer akuten Alkoholvergiftung, wer nicht die einschneidenden Folgen einer chronischen Alkoholerkrankung? Es muß doch niederschmetternd für einen Trinker sein, einst am eigenen Leibe erfahren zu müssen, daß er durch eigenes Verschulden die vornehmsten Organe wie Herz, Magen, Nieren und Leber nicht nur mißgestaltet, sondern ihre Lebensarbeit ganz erheblich verringert und herabgesetzt hat. Die bedeutungsvollsten Störungen der Gesundheit verursacht gewohnheitsmäßiger Übergenuß alkoholischer Getränke im Gebiete des Nervensystems, und sie zeigen sich am folgenschwersten im Gehirn. Nach dem Urteil der Irrenärzte haben in den meisten Staaten der Welt 20—40% der männlichen Irren ihr furchtbares Schicksal dem Alkohol zuzuschreiben. Am verderblichsten wirkt der regelmäßige Alkoholgenuß auf das Kind ein. Er macht es matt, schläfrig, träge, schwächt die sittliche Kraft und macht es langsam zum Alkoholiker. Am meisten haben die aus Trinkerfamilien stammenden Kinder zu leiden. Nicht die angeborene Neigung zum Genuß geistiger Getränke allein macht sie bedauernswert, sie vergrößern außerdem durch erhebliche Mängel des Intellekts das Heer der Idioten. Der Kinderarzt Dr. Cassel hat durch Untersuchung in der Hilfsschule festgestellt, daß die Väter von 29% der Kinder Trinker waren. Je mehr der regelmäßige Alkoholgenuß das Gehirn angreift, desto mehr verliert der Mensch die Herrschaft über sich selbst. Sein Wille ist so geschwächt, daß es ihm unmöglich ist, seine Begierden und Leidenschaften für ein gesittetes Leben genügend zu zügeln.

Aus wievielen Gelegenheits- und Gewohnheitstrinkern sich das Verbrechertum rekrutiert, dafür legt die Statistik der Kriminalistik ein bezeugtes Zeugnis ab. Es ist berechnet worden, daß in Deutschland in-

*) Auf der Tagung des Deutschen Vereins gegen den Mißbrauch geistiger Getränke im letzten Oktober ist beschlossen worden, künftig noch mehr die Teilnahme der Lehrer an den Bestrebungen des Vereins anzuregen; dadurch hat das sonst schon vielfach behandelte Thema aufs neue Bedeutung erlangt.

folge des Alkoholmißbrauchs 50% aller Verbrechen, 76% aller Vergehen gegen Personen, 63% aller Mordtaten und Mißhandlungen mit tödlichen Ausgange begangen werden. So ist ohne Zweifel die verschuldete Trunkenheit eine sittliche Verirrung, die die Würde des Menschen tief verletzt und schändet. —

Der unmäßige Genuß geistiger Getränke hat auch wirtschaftliche Nachteile im Gefolge. Wie manche brave Hausfrau sieht den Wohlstand ihrer Familie durch die Trunksucht ihres Mannes zugrunde gehen. Bald schwächen die alkoholischen Giftwirkungen die Lebenskraft des Familienvaters, machen ihn krank und frühzeitig arbeitsunfähig. Zahlreiche so ins tiefste Elend gesunkene Familien belasten in erschreckender Weise den Armenetat der Gemeinden. — Die schädlichen Folgen des Alkohols in ihrer Gesamtheit genommen müssen natürlich auch ihren Einfluß auf das ganze Volk zeigen. Er schwächt die produktive Kraft des Volkes und gefährdet die militärische Leistungsfähigkeit des Staates. Diesem Moloch, dem Alkohol, opfert unser Volk nicht nur Leib und Leben, nicht nur Verstand und Gesundheit, sondern auch materielle Güter. Im Jahre 1900 sind im Gebiet des Deutschen Reiches für mehr als 2000 Millionen Mark Bier, für mehr als 1000 Millionen Mark Wein und Branntwein vertrunken worden, auf den Kopf der Bevölkerung kommen mehr als 60 Mark, Frauen, Kinder, Greise inbegriffen. Wieviel für Wohnung und Ernährung, für Bildung und Gesittung, für Kunst und Wissenschaft hätte mit dieser Riesensumme geschaffen werden können!

Soll nun diesem gefährlichen Volksfeinde jetzt und in Zukunft weiter gestattet sein, unbehindert Fugnehe auszulegen? Nein, der das gesamte Volksleben beherrschende Alkoholismus mit seinen gesundheitlichen, moralischen, wirtschaftlichen und nationalen Schädigungen muß aufs wirksamste bekämpft werden. Viele Freunde der Antialkoholbewegung glauben, in der Bekämpfung dieses Volksübels durch staatliche Gesetze und polizeiliche Maßnahmen alles erreichen zu müssen. So brachte auch unsere Regierung 1881 einen Gesetzentwurf ein, um bei Argernis erregender Trunkenheit eine Bestrafung von 60 Mark oder 14 Tagen Haft eintreten zu lassen. Die Vorlage wurde damals nicht ohne Entrüstung abgelehnt. Allerdings zeigen die Erfahrungen, die man in Rußland, England und Frankreich hinsichtlich der Zwangsmaßregeln gesammelt hat, auch keine erfreuliche Wandelung zum Besseren. In Rußland konnte, trotz der hohen Branntweinsteuer und trotz der Monopolisierung des Branntweinverkaufs durch den Staat im Jahre 1901, der Alkoholgenuß nicht wesentlich eingeschränkt werden. Die durch die Kreisbehörde im Siegerlande in den Jahren 1901/02 ins Leben gerufene Bewegung, die darauf hinauslief, in jedem größeren Orte des Kreises eine sogenannte Reformwirtschaft zu gründen, um den Genuß alkoholhaltiger Getränke einzudämmen, ist stetig zurückgegangen, da die Wirte wegen mangelhaften Besuches ihre Rechnung nicht fanden. Heute besteht fast keine derartige Wirtschaft mehr. Die Enthaltensamkeits- und Mäßigkeitsvereine hatten in der letzten Hälfte des vorigen Jahrhunderts, vielleicht durch die Neuheit der Idee, eine ganz erhebliche Gefolgschaft, besonders in Oberschlesien, aufzuweisen.

Doch zu bleibenden Erfolgen haben alle diese Bemühungen auch nicht geführt. So wird einerseits durch Zwang bei den Erwachsenen die frühzeitig festgewurzelte alkoholische Neigung nicht getroffen, andererseits bei ihnen durch Belehrung so wenig erreicht, daß auf einen greifbaren Umschwung auf diesem Wege kaum zu rechnen ist.

Soll es darum mit unserm Volke besser werden, müssen die ihm zuschießenden jungen Sprößlinge eine Veredelung erfahren; denn durch eine entsprechende Erziehung des heranwachsenden Geschlechtes, das doch der zukünftigen Generation die Wege weist, wird das Volk allmählich gefunden. Nur so ist es möglich, einen Grund zu bauen, der dauernde Erfolge in der Hebung des moralischen Tiefstandes zeitigt. Darum muß auch die Schule dem Alkoholismus den Krieg erklären. Über seine pathologischen Giftwirkungen aufzuklären und eine feste, nachhaltige Willensentschlossenheit gegen jeden alkoholischen Mißbrauch zu erzeugen, muß der Schule zur Aufgabe gesetzt werden.

Was kann nun die Schule tun? Sie kann nicht alles im Kampfe gegen die Trunksucht erreichen, aber doch vieles erstreben helfen. Ihre Mitwirkung bei der Bekämpfung des Alkohols ist nur eine mittelbare. Sie wird durch die unterrichtliche Belehrung die Jugend über die lebensfeindlichen Giftwirkungen des Alkohols aufzuklären und die Abneigung gegen den Genuß narkotischer Getränke in jeder Form zu stärken und zu stärken haben. Somit ist die Arbeit der Schule eine vorbeugende und abwehrende. Viele Pädagogen und Volkswirtschaftler meinen nun, die Arbeit der Schule könne nur dann eine erspriessliche sein, wenn ein systematischer Alkoholunterricht dem Lehrplan der Schule eingegliedert würde. Auf allen Stufen soll an den verschiedensten Stellen nur vom Alkohol und seinen verderbenbringenden Giftwirkungen die Rede sein. Ganz abgesehen davon, daß die Aufnahme solches Unterrichtes nicht ohne eine erhebliche Belastung des Lehrplanes möglich wäre, ist es doch zum mindesten noch fraglich, ob durch ein offenes Vorgehen die gewünschten Erfolge erzielt werden können. So müßte der Lehrer bei Einführung des systematischen Antialkoholunterrichtes fortan dem Genuß alkoholischer Getränke in jeder Form entsagen, um sich die Erfolge seines Unterrichtes zu sichern; denn „die Menschen glauben den Augen mehr als den Ohren“. Wären die Lehren über den Alkohol dem übrigen Unterrichtsstoffe gegenüber fremd, so würde ein besonderer Alkoholunterricht entschieden gerechtfertigt erscheinen. So aber bietet unser Lehrplan hinreichend Anknüpfungspunkte genug, und das, was die Schule im Kampfe gegen den Alkoholismus zu leisten imstande ist, kann schließlich auch durch Belehrungen an geeigneten Stellen der in Betracht kommenden Unterrichtsfächer erreicht werden. Viele Stoffe im Religionsunterrichte, z. B. die Geschichte von Herodes, zeigen die schädlichen Einflüsse des Alkohols auf die Moral. Im naturkundlichen Unterrichte der II. und I. Klasse können beim „Bau des Menschen“ die gesundheitschädlichen Wirkungen der geistigen Getränke einer eingehenden Betrachtung unterzogen werden. Aufgaben in der Rechenstunde werden genügend über die wirtschaftlichen Folgen aufklären. Im Anschluß an den Armeebefehl des Kaisers Wilhelm I. vom 15. Februar 1862: „Bei der Verpflegung

meiner Armee soll fernerhin an Stelle des Branntweins der Kaffee treten“, wären unter Hinweis auf die Enthaltbarkeit im Heere die erstaunlichen Leistungen unserer Truppen in den 3 letzten Kriegen zu besprechen, insbesondere wäre auf die großen Marschleistungen ohne Alkoholgenuß hinzuweisen. Der große Schlachtendenker Moltke, der den Alkohol als den größten Feind Deutschlands bezeichnete, sagte hierzu: „Ich selbst trinke weder Bier noch Branntwein. Ein gesunder Mensch braucht bei mäßiger Anstrengung überhaupt kein solches Reizmittel, und es für Kinder zu verwenden, wie es leider häufig geschieht, ist geradezu frevelhaft.“ Außerdem hätten im Deutschen statarisch zu behandelnde Lesestücke die durch den Alkoholismus verursachten wirtschaftlichen und moralischen Schädigungen zu beleuchten. Merkwürdig ist es allerdings, daß die Lesebücher diesen Gegenstand so wenig berücksichtigen. Selbst Sprichwörter ähnlichen Inhaltes sind nur spärlich enthalten. „Junge Trinker, alte Bettler“, „Ist der Branntwein im Manne, ist der Verstand in der Kanne“ und andere sind doch vortrefflich geeignet, auf die Folgen der Unmäßigkeit hinzuweisen. Auch muß die Schule für die Vereine Stimmung erregen, die die Bekämpfung des Alkoholismus auf ihre Fahnen geschrieben haben. Ich lasse einige folgen: 1. Deutscher Verein gegen den Mißbrauch geistiger Getränke. 2. Der internationale „Unabhängige Orden der Guttempler“. 3. Der Alkoholgegnerbund. 4. Verein abstinenter Lehrer. 5. Der evangelische Mäßigkeitsverein vom Blauen Kreuz. 6. Internationale katholische Vereinigung gegen den Alkoholismus.

Für die Erfolge des gelegentlichen Alkoholunterrichtes wäre es nicht unwesentlich, wenn in der Stoffverteilung passende Stellen zugleich mit dem Belehrungsziel vermerkt würden; denn einmal könnten solche Belehrungen nicht vergessen werden, andererseits wäre einem Überwuchern solcher Anregungen vorgebeugt. Fassen wir nun zusammen, so könnten wir uns dahin erklären: Die Einfügung eines systematischen Unterrichtes über die Gefahr des Alkoholgenusses in den Lehrplan der Volksschule ist mit Rücksicht auf die Stoffülle unzweckmäßig. — Gelegentliche Unterweisungen an geeigneten Stellen, die die Stoffverteilung zugleich mit dem Belehrungsziel anzugeben hätte, würden für eine vorbeugende Bekämpfung des Alkoholismus durch die Schule ausreichend sein. — Von ganz besonderer Wichtigkeit ist es, den gereiften Schülern der Fortbildungsschule, die mitten im Leben stehen und die die Bedeutung eines gesunden Körpers für die berufliche Tätigkeit, für Glück und Wohlstand in der Familie kennen gelernt haben, die Trunksucht in ihrer traurigen Wirkung lebendig vor Augen zu führen. Die Mädchen sind von diesen Belehrungen keineswegs auszuschließen: auch sie müssen von den Giftwirkungen des Alkohols überzeugt werden. Sie werden dann später als Hausfrau sich hüten, ihn in dem eigenen Hausstande einzuführen, und als zukünftige Mutter werden sie darauf bedacht sein, die für die Kindesnatur besonders schädlichen geistigen Getränke von ihren Lieblingen fernzuhalten. Wo aber die häusliche Erziehung darauf hinausgeht, auf entschiedenste abzuwenden, was der Kultur des Leibes und Geistes am werdenden Menschen ungünstig ist, da sind die jungen Sproßlinge gut aufgehoben.

Hoffen wir, daß die berufensten Hüter der Volkswohlfaht und Volksgeſundheit, zu denen auch die Volkſchullehrer gehören, nicht raſten im Kampfe gegen den Alkoholißbrauch, daß durch die Aufklärung beim einzelnen und bei der Geſamtheit die Überzeugung immer mehr feſtigt wird, daß es an der Zeit iſt, ernſthaft Einkehr und Umkehr zu halten. Hoffen wir, daß ſich die Prophezeiung erfülle, mit der eine beachtenswerte Stimme das 20. Jahrhundert an der Schwelle begrüßt hat: ſeine wichtigſte und ſegensreiche Tat werde die Selbſtbeſreiung der germaniſchen Völker vom Joche des Alkoholißmus ſein.

Zu welchen Ergebniffen führten die Ermüdungsmeffungen, und auf welche Weiſe können wir die Ermüdung der Kinder nach Möglichkeit vermeiden?

Von Oberlehrer Kurt Hielscher, Pr. Stargard.

Carlyle hat dem Adel der Arbeit goldene Worte gewidmet; er ſpricht: „Der Menſch vervollkommenet ſich durch das Arbeiten. Wildes Röſricht und Unkraut wird weggeräumt, ſchöne Saatfelder ſteigen ſtatt deſſen empor und ſtattliche Städte, und dabei hört der Menſch ſelbſt erſt auf, ein Acker voll Unkraut oder eine unfruchtbare Wüſte zu ſein.“*) Dies Lob der Arbeit konnte nur in unſerer Zeit, die den vollen Segen der Arbeit offenbarte, die eine philoſophiſche Auffaſſung der Arbeit ſchuf, geſungen werden. Wenn auch feſtſteht, daß die Arbeit die meiſten Menſchen emporhebt, ihrem Leben wahren Inhalt verleiht, Zufriedenheit und Glück von Haus zu Haus trägt, Erkenntnis des eigenen Wertes und Selbſtvertrauen in der Menſchen Herzen pflanzt, ſo darf trotzdem nicht vergeſſen werden, daß die Arbeit ein Zwięgeſicht zeigt. Gar mancher iſt im Schweiß ſeines Angeſichts ſein Brot, ohne Freude am Daſein, „von Tag zu Tage ſich mühend ins Grab“; ihm iſt die Arbeit eine Sklavenkette, an der er fluchend rüttelt, und manchen ſchon hat ſie im Kampfe zu Boden geworfen und vernichtet. Und woher rührt dieſer Fluch, der auf der Arbeit laſtet? Von ihrem Übermaß, das unſere raſtlos vorwärtshafende Zeit den Menſchen aufbürdet, und das der zu ſehr Beſchwerte oder der Schwache nicht zu tragen vermag.

Zu jeder Zeit hatte die Schule Arbeit zu leiſten, und zu ihren Aufgaben gehört auch die: durch Arbeit zur Arbeit im ſpäteren Leben zu erziehen. Die geſteigerte Arbeitsleiſtung unſerer Tage auf allen Gebieten des öffentlichen Lebens hat ihre Wellen bis in die Schulſtube getragen. Auch hier wird geſteigerte Arbeitsleiſtung gefordert. Es gilt, mehr Wiſſen und Fertigkeiten zu erwerben, bedarf der Schüler für den ſpäteren täglichen Lebenskampf doch eines größeren und ſchwereren Rüstzeuges als früher.

Segliche Arbeit führt zur Ermüdung, geſteigerte Arbeit alſo zu ge-

*) Carlyle „Arbeiten und nicht verzweifeln“.

steigerter Ermüdung. Schon aus dieser allgemeinen Erkenntnis läßt sich auch die Möglichkeit ableiten, daß die Ermüdung der Schüler in unseren heutigen Tagen einen gefährlichen oder mindestens bedenklichen Grad schon erreicht hat oder in naher Zukunft erreichen kann. Man wird die Frage, ob Notstände oder Gefahren in dieser Hinsicht für unsere Schulen schon vorliegen, nicht ohne weiteres mit ja oder nein beantworten können; immerhin muß diese Möglichkeit vom Lehrer als dem Erzieher und Volksfreund ins Auge gefaßt werden, und in der Tat hat sich diese Angelegenheit zu einer Schulfrage entwickelt.

Seit den siebziger Jahren wurde eine Flut von Schriften auf den Büchermarkt geworfen, in denen man, zumeist nur auf subjektive Angaben gestützt, gegen die „Überbürdung der Schuljugend“ zu Felde zog.^{*)} Um sich gegen ungerechte Anklagen zu verteidigen oder um die Wahrheit einzelner Anschuldigungen festzustellen, sannten viele Schulmänner und Schulfreunde auf Mittel und Wege, ein gänzlich objektives Maß zu finden, mit dessen Hilfe die Ermüdungsgrade und der Ermüdungsverlauf nachweisbar wären. Dieses Streben brachte uns die Ermüdungsmessungen. Und zu welchen Ergebnissen führten sie?

Ehe ich zur Beantwortung dieser Frage gehen kann, ist es notwendig, einiges über das Wesen der Ermüdung voranzuschicken, da aus den Erklärungsversuchen über ihre Entstehung erst die Ermüdungsmessungen Moßsoß, des Bahnbrechers auf diesem Gebiete, zu verstehen sind.

Wir können körperlich und geistig ermüden. Nach geringer körperlicher Anstrengung verspüren wir Schwere, nach übermäßiger sogar Schmerz in den Gliedern; nach anstrengender Geistestätigkeit stellt sich ein Druck im Kopf ein. Bei geistiger Ermüdung fühlen wir uns zu anstrengender Körperleistung unfähig; umgekehrt wirkt körperliche Müdigkeit nachteilig auf unsere geistige Tätigkeit ein. Die Ursachen dieser alltäglichen Erfahrungen versuchte die Physiologie zu ergründen.

Sie kam zu der Ansicht, daß jegliche Ermüdung auf chemischen Prozessen beruht.^{**)} Im arbeitenden Muskel zersetzen sich nach Moßsoßs Meinung die Eiweißstoffe, und es entstehen Kohlensäure, Milchsäure und Wasser. Im tätigen Gehirn erfolgen ähnliche Vorgänge — „Ausschwitzungen“, — die ihre Umgebung verunreinigen. Diese Auswurfstoffe, die im Muskel die Zusammenziehung, im Gehirn die Denkfähigkeit hemmen, werden teilweise in den arbeitenden Geweben zerstört, oder sie werden durch den Blutstrom ausgewaschen, im Blut und in der Leber vernichtet oder durch die Nieren ausgeschieden. Auf allen diesen fast gleichzeitig erfolgenden Vorgängen — dem Schwinden der aufgespeicherten Energie in den Geweben, den schädlichen Einwirkungen der „Schlacken

^{*)} Ich zählte in einem vielleicht auch noch unvollständigen Literaturnachweis 27 Schriften über die „geistige Überbürdungsfrage“, die während der Jahre 1876—1889 erschienen waren.

^{**)} Robert Mayer stellte schon vor fast einem halben Jahrhundert das diesbezügliche Gesetz auf: Die Summe der von einem Tiere produzierten physischen Kräfte ist gleich der Größe des gleichzeitig erfolgenden chemischen Prozesses.

und Giftstoffe“ (wie Mosso diese Zerfallprodukte nennt) auf die Muskel- und Hirnzellen, ihrer Anhäufung im Blut — beruht die Ermüdung.

Da das Blut auch die Aufgabe hat, die unbrauchbaren chemischen Verbindungen fortzuschaffen, so liegt hierin der Hauptgrund, daß die Ermüdung der einen Arbeitsstätte (des Gehirns bezw. der Muskeln) die der andern zur Folge hat; denn der Blutstrom führt die ihm übergebenen Giftstoffe in die untätigen Körperteile, und diese werden dadurch ungünstig beeinflusst. Es ist aber auch möglich, daß bei Körperanstrengungen dem Gehirn das Blut entzogen wird oder daß das Blut bei Geistesätigkeit den Muskeln nützliche Stoffe (Eiweißkörper) entzieht, um sie an die Stätte des Energieverbrauchs zu tragen. Auch auf diese Weise werden die in Mitleidenschaft geratenden Organe ermüdet. Mossos Beobachtungen an wandernden Wachteln und Brieftauben, sowie an laichenden Lachsen berechtigen zu diesen Schlüssen.*) Selbstredend erfolgt auch dadurch im Gehirn Kraftverminderung, daß dieses zu jeder willkürlichen Muskelzusammenziehung den Anlaß gibt.

Zur Messung des Ermüdungsgrades bedient man sich verschiedener Methoden. Entweder man benutzt als Prüfstein der Ermüdung

(I.) die Beeinflussung körperlicher Funktionen durch geistige Ermüdung, die sich äußert:

1. in der Herabsetzung der Muskelätigkeit,
2. in der Verminderung der Sensibilität der Haut,
3. in der Verringerung der Hör- und Sehschärfe,

oder aber man stützt sich

(II.) auf die quantitative und qualitative Abnahme der Arbeitsleistung bei andauernder Geistesätigkeit, die man ermittelt:

1. durch Rechenmethoden,
2. durch Diktiermethoden,
3. durch Gedächtnis- und Kombinationsmethoden.

Die Methode, welche die Abnahme der Muskelenergie zum Maßstabe verwendet, stammt von dem italienischen Physiologen Mosso. Sie stützt sich im wesentlichen auf die oben angeführte wissenschaftliche Grundlage über die Ermüdungsentstehung, die Mosso teilweise selbst schuf. Leider ist es nicht möglich, auf die überaus interessanten Versuche einzugehen, die von ihm und anderen angestellt wurden, um die physiologische Wirkung der geistigen Ermüdung zu ermitteln. Graphische Messungen ergaben, daß kurze Geistesätigkeit eine Beschleunigung, längere eine Verzögerung der Herztätigkeit, der Atembewegung und der Muskelätigkeit nach sich zog; ferner fand man, daß Geistesarbeit Veränderung der Empfindungen, der Körpertemperatur und des Stoffwechsels bewirkte.

Die größte Aufmerksamkeit wandte Mosso den Beobachtungen der beeinflussten Muskelätigkeit zu; er konstruierte ein Instrument, den Ergographen, mit dessen Hilfe sich die Zusammenziehungen des Beugemuskel am Mittelfinger graphisch festhalten lassen. Zu diesem Zweck werden

*) Man vergl. Mosso: „Die Ermüdung“. Aus dem Italienischen überseht von J. Glinzer, Kapitel I u. IX, 5.

der Unterarm und die Finger der Hand auf ein Gestell festgeschnallt. Nur dem Mittelfinger bleibt die völlige Bewegungsfreiheit. Sein isolierter, d. h. von Nachbarmuskeln nicht unterstützter Beugemuskel muß sich in gleichmäßigen Zeitabschnitten, etwa im Ein- oder Zweifelhundertakt, zusammenziehen und dabei ein Gewicht (2—5 kg) heben. Die Hubhöhen werden auf dem beruhten Papier eines langsam rotierenden Zylinders durch Übertragung aufgezeichnet. Diese Linien nennt man Kontraktionslinien. Bei dem bis zur Erschöpfung arbeitenden Muskel nehmen sie an Höhe allmählich ab, bis sie endlich ganz verschwinden. Verbindet man die Spitzen der aufgezeichneten Kontraktionen, so erhält man die Ermüdungskurve. Mozzo kam bei seinen Messungen zu dem Ergebnis, daß jedem Menschen nach ausreichender Erholung bei darauf folgender Arbeit eine ganz charakteristische, konstante Ermüdungskurve eigen ist. (Vergleiche die mit dem Ergographen ermittelten Individualitätskurven von Dr. Maggiora und Professor Mucco in Mozzos Werk S. 91 und 92.) Von dieser Normalkurve sind die nach vorangegangener körperlicher oder geistiger Tätigkeit aufgezeichneten Kurven nach Länge und Profil verschieden, und aus diesen Abweichungen läßt sich durch Vergleich mit der Normalkurve die Art des Ermüdungszustandes feststellen. Eine genaue Berechnung erfolgt in der Weise, daß man die Hubhöhen der Kontraktionslinien in Metern mißt, sie addiert und mit dem gehobenen Gewicht multipliziert. Die gewonnene Zahl gibt die Leistung in Kilogramm (kgm) an. So fand Mozzo, daß einzelne Personen ganz plötzlich erschlaffen, während andere mit großer Ausdauer ihre Kräfte bis zur völligen Erschöpfung gleichmäßig verbrauchen. Er wies weiter nach, daß die Ermüdungswirkung durch die Gewöhnung an die Auswurfstoffe abnimmt, daß aber trotz aller Übung eine gewisse Grenze erreicht wird, die kaum noch überschritten werden kann.*) Nervöse Personen ermüden leichter als nervenfeste. Kurze intellektuelle Anstrengungen und Gemütsregungen zeigen am Ergographen zunächst ein Anwachsen der Leistungsfähigkeit, dem aber eine Kraftabnahme unbedingt folgt. Körperliche Anstrengung nach vorangegangener Gehirnarbeit wirkt schädlich auf den Organismus ein. „Demnach ist es ein physiologischer Irrtum, wenn man die Schulstunden der Kinder durch Turnübungen unterbricht, in der Absicht, dadurch die Gehirnerschöpfung zu vermeiden.“ (Mozzo, S. 281.) Zur Wiederherstellung der Kraft sind Ruhe, gemessene Bewegung in freier Luft und Bäder am besten geeignet.

Von den mannigfaltigen Ermüdungsmessungen, die Mozzo an sich selbst, an Dr. Maggiora, Professor Mucco und seinen Assistenten vornahm, deren allgemeine Ergebnisse oben zusammengefaßt sind, führe ich drei typische Resultate an. Ihre Zahlen sprechen deutlich genug. Dr. Maggiora leistete am Ergographen mit 2 kg Gewicht vor einem abzuhalten-

*) Zu gleichen Ergebnissen führten auch spätere auf andere Weise vorgenommene Versuche verschiedener Experimentatoren, auf die ich an Ort und Stelle noch zurückkomme.

40 Kontraktionen mit 6,087 kgm Arbeitsleistung;
nachdem 14 Examina erledigt waren:

24 Kontraktionen mit 2,745 kgm Arbeitsleistung.
Professor Ubucco schrieb bei einem Examen, an dem er 16 Studenten
prüfte, drei Kurven mit folgenden Ergebnissen (Gewicht 3 kg):
vor dem Examen:

40 Kontraktionen mit 4,416 kgm Arbeitsleistung,
nachdem 7 Studenten geprüft sind:

56 Kontraktionen mit 5,106 kgm Arbeitsleistung,
nach Beendigung des Examens:

38 Kontraktionen mit 4,131 kgm Arbeitsleistung.
Dieses Beispiel ergibt den oben bereits angeführten Satz: Intellektuelle
Anstrengung bewirkt zunächst ein Anwachsen der Muskelleistung, der aber
Kraftabnahme unbedingt folgt.

Sehr interessant ist folgende Beobachtung, die beweisen mag, wie
die Erholung kräftigend wirkt. Gegen Schluß eines von Dr. Maggiora
abgehaltenen Examens leistete er mit 2 kg Gewicht:

44 Kontraktionen mit 1,762 kgm Arbeitsleistung;
er begab sich sofort zur Erholung 2 Tage aufs Land, die er „in voll-
ständigstem Müßiggange“ verbrachte; nach seiner Rückkehr leistete er:

91 Kontraktionen mit 4,634 kgm Arbeitsleistung.

Diese Beispiele*) mögen genügen, um zu zeigen, wie der Ergograph
über den Grad geistiger Ermüdung aufzuklären und vor schädlicher
Übermüdung rechtzeitig zu warnen vermag.

Oberlehrer Dr. Kempsie-Berlin hat die ergographische Methode be-
nutzt, um an Schulkindern Ermüdungsmessungen anzustellen. Er be-
hauptet, daß der Ergograph sich als „der sicherste Indikator der Er-
müdung“ erweist. Welche Leistungsschwankungen infolge der Ermüdung
im Verlauf einer Woche zu verschiedener Tageszeit vorkommen, sei nur
an einem Beispiel gezeigt. Die Ergebnisse rühren von einem Schüler
der Quarta her und sind in kgm ausgerechnet. Die eingeklammerten
Bemerkungen enthalten Aussagen über das subjektive Empfinden.

Mittwoch	3 Uhr nachmittags	2,058 kgm (Maximum).
Donnerstag	2 Uhr nachmittags	1,020 kgm (fühlt sich etwas müde),
	6 Uhr	1,224 kgm (Schularbeiten gefertigt; et- was müde).
Freitag	3 Uhr nachmittags	0,867 kgm (etwas müde),
	6 Uhr	0,740 kgm (Schulschluß, etwas müde).
Sonabend	8 Uhr vormittags	1,173 kgm (Schwere im Kopf),
	2 Uhr nachmittags	0,867 kgm (ziemlich frisch),
	6 Uhr	0,842 kgm (ziemlich frisch).
Montag	6 Uhr nachmittags	1,275 kgm (ziemlich frisch).
Dienstag	8 Uhr vormittags	2,130 kgm (frisch—Maximum),
	2 Uhr nachmittags	1,700 kgm.

*) Sie sind entnommen Mosso S. 279, S. 286—287 u. S. 275—277.

Aus diesen Resultaten*) geht ein Schluß auf den Wert der einzelnen Arbeitstage zu ziehen. Ferner beweisen sie, daß das subjektive Empfinden selten mit den objektiven Ergebnissen übereinstimmt. Man vergleiche die Aussagen und Arbeitsleistungen (kgm) von Sonnabend 8 Uhr und 6 Uhr, von Donnerstag 6 Uhr und Sonnabend 6 Uhr miteinander. Kemfies kam weiter durch Versuche zu der Ansicht, daß die Stimmung, welche der Unterricht hervorruft, und das Interesse des Schülers am Unterricht das Auftreten einer Ermüdung durchaus nicht verhindern. Verschiedene Arbeitsform und Lehrart zeitigen verschiedene Ermüdungsgrade. Kemfies untersuchte ferner den Ermüdungswert der einzelnen Unterrichtsfächer und fand, daß Turnen und Mathematik am meisten ermüden; während Deutsch diesen Fächern gegenüber einen Erholungswert besitzt. Nach ihrer Ermüdungswirkung ordnete er die Fächer folgendermaßen:

- | | |
|-------------------|-------------------------------|
| 1. Turnen, | 5. Deutsch, |
| 2. Mathematik, | 6. Naturkunde und Geographie, |
| 3. Fremdsprachen, | 7. Geschichte, |
| 4. Religion, | 8. Singen und Zeichnen. |

Dieser ergographische Index enthält wichtige Fingerzeige für die Aufstellung des Stundenplans. Da Kemfies außer der ergographischen Methode auch eine Rechenmethode zur Feststellung der geistigen Ermüdung anwendete und aus beiden Untersuchungsarten Gesamtergebnisse zog, so breche ich nach diesen speziell ergographischen Festsetzungen ab und komme später bei der Besprechung der Ergebnisse der Rechenmethoden nochmals auf weitere Schlußfolgerungen Kemfies' zurück.

Die zweite Art der Ermüdungsmessungen benutzt die Sensibilität der Haut zum Prüfstein. Die Methode beruht auf folgenden Tatsachen: Setzt man auf die Haut die Spitzen eines Zirkels, so werden bei genügender Entfernung der Spitzen beide wahrgenommen. Nähert man sie einander, so kommt man an die Grenze der Doppelempfindung, und es erfolgt eine Verschmelzung beider Empfindungen zu einer. Griesbach entdeckte, daß im Ermüdungszustand die Sensibilität der Haut abnimmt, daß die Zirkelspitzen demnach in größerer Entfernung aufgesetzt werden müssen, um getrennt empfunden zu werden. Die Norm der Entfernung wird (durch Messung in mm) in der arbeitsfreien Zeit an bestimmter Körperstelle (z. B. am Fingerbein oder am Fohbein) gewonnen, und die Abweichungen von dieser Normalzahl können als Maß für den Ermüdungszustand verwendet werden. Angenommen die erste Messung zeigt einen Zirkelspitzenabstand von 7 mm, so kann er sich bei der Messung im Ermüdungszustand auf etwa 20 mm steigern. Griesbachs Untersuchung**) mit dem eigens von Eulenburg konstruierten Zirkel, dem Ästhesiometer, ergaben folgende Resultate: An Ruhetagen sind keine Zifferschwankungen zu verzeichnen; bei zunehmender Schularbeit wächst die

*) Vergl. Kemfies, Arbeitshygiene auf Grund von Ermüdungsmessungen, Seite 60.

**) Griesbach, Energetik und Hygiene des Nervensystems in der Schule. Schulhygienische Untersuchungen.

Bifferngröße (d. h. also der Spitzenabstand, mithin der Ermüdungszustand;) der Nachmittagsunterricht führt zu ganz erheblicher Ermüdung. Pausen und Schlafzeit zur Herstellung der Normalensensibilität sind oft zu gering bemessen, ganz besonders die zweistündige Mittagspause bis zum Nachmittagsunterricht; der Unterrichtsstoff und seine Behandlung sind von großem Einfluß auf die Ermüdung. Die Unterrichtsfächer ordnet Griesbach nach ihrem Ermüdungswert folgendermaßen:

- schwer: Fremdsprachen, Geometrie, Rechnen;
 schwer bis mittelschwer: Deutsch, Naturlehre, Geschichte;
 mittelschwer: Geographie;
 mittelschwer bis leicht: Naturgeschichte, Religion;
 leicht: Zeichnen, Schreiben.

Das Empfindungsvermögen nimmt bei geistiger Tätigkeit mehr ab als bei körperlicher Arbeit. Dieses Ergebnis wurde durch Versuche an Schülern der Webeschule und an Volontären gefunden.

Eingehende Ermüdungsmessungen mit Hilfe des Ästhesiometers stellte Oberlehrer Dr. Wagner an Schülern (Quartanern, Tertianern und Untersekundanern) des Neuen Gymnasiums zu Darmstadt an. Mehr als 100 Druckseiten seiner Abhandlung*) füllen die gewonnenen Tabellen der umfangreichen Untersuchungen. Sie bestätigen größtenteils Griesbachs Angaben, ganz besonders die, daß der Nachmittagsunterricht sehr ermüdend wirkt und Turnen kein Erholungsfach ist.

Aus den umfangreichen Einzelergebnissen hebe ich noch die wichtigsten hervor: Aufmerksame Schüler ermüden mehr als unaufmerksame; nach schriftlichen Klassenarbeiten stellen sich höhere Ermüdungsziffern ein, desgleichen beim Wegfall der Pausen. Diese letzten beiden Ergebnisse gehen mit unfehlbarer Sicherheit aus den Tabellen S. 39—42 (Wagners Abhandlung) hervor. Ich entnehme ihnen einige Beispiele; die erste Ziffer (in mm) gibt das Maß der Sensibilität vor Beginn des Unterrichts, die zweite nach zweistündiger schriftlicher Klassenarbeit im Französischen und Deutschen, die hintereinander ohne Pause geschrieben wurden: Schüler A: 12—21; B: 5—15; C: 6—21; D: 6—17; E: 7—21; F: 11—22 usw. Weitere Ergebnisse: Indisponierte Schüler zeigen oft hohe Anfangszahlen, die sich aber fast gleichbleiben, da der Erschlaffungszustand einen größeren Kräfteverbrauch sowieso unmöglich macht; von auswärts kommende Schüler sind schon bei Beginn des Unterrichts ermüdet (Grund: frühes Aufstehen), ihre Anfangszahlen erleiden wenig Abänderung. Jedes Fach kann erholend oder ermüdend wirken; denn die Lehrweise ist für die Ermüdung ausschlaggebender als der Unterrichtsstoff; die Wirkung der Lehrgegenstände ist wenig verschieden. Setzt man für Mathematik als Maßzahl 100, so ergibt sich folgende Werttabelle:

Mathematik	100,
Latein	91,
Griechisch und Turnen	90,

*) Dr. Ludwig Wagner, Unterricht und Ermüdung. Ermüdungsmessungen an Schülern des Neuen Gymnasiums in Darmstadt.

Geschichte und Geographie . . .	85,
Rechnen, Französisch und Deutsch	82,
Naturkunde	80,
Zeichnen und Religion . . .	77.

Die dritte Methode wurde von Seminararzt Dr. Baur (Schwäbisch-Gmünd) angewandt. *) Er verwertete zu seinen Untersuchungen die Entdeckung, daß im Ermüdungszustande das Hör- und Sehvermögen geschwächt werden. Die durch Messungen gefundenen Ergebnisse gestatten Rückschlüsse auf den Grad der geistigen Ermüdung. Baur stellte die Untersuchungen an Seminaristen und Präparanden, die im Examen standen, an. Er maß die Hörweite beider Ohren vor dem Examen, nach dem ersten Prüfungsfache und am Ende des Examens; gleichzeitig stellte er auch ästhesiometrische Messungen an, um beide Versuchsarten auf ihren Wert hin vergleichen zu können. So fand er, daß durch die Gewöhnung an die Ermüdung eine gewisse Anpassung der Sensibilität erfolgte, d. h. eine Besserung des Gefühls (ähnliches fand auch Mosso von der Muskelkraft), während die Hörschärfe immer mehr abnahm. Die Fleißigsten zeigten nach dem ersten Prüfungsfach die größte Ermüdung, „um so mehr, je mehr das Talent mit dem Fleiß verbunden war“ (Baur, S. 7). Baur glaubt auf Grund der Versuche zu der Annahme berechtigt zu sein, daß „das Gehör in manchen Fällen (namentlich für Nervöse) ein feineres Reagens für die Ermüdung bildet als das Hautgefühl“ (S. 12). Untersuchungen über die Wirkung eines ganzen Semesters und den Wert der 14tägigen Ferien ergaben in beiden Fällen ziemlich gleiche Zahlenwerte des Gefühls- und Hörvermögens. Baur zog daraus den Schluß, daß das Semester Wertverminderung (d. h. Ermüdung) bringe; diese sei jedoch nicht wesentlich, so daß die Ferien wenig zu erholen haben. An seinen eigenen Kindern (Mädchen von 9—13 Jahren) benutzte er zu den Ermüdungsmessungen außer dem Gefühls- und Hörvermögen auch die Sehkraft. Am Auge maß er die Größe des Gesichtsfeldes und die Pupillenreaktion (Erweiterung und Verengerung der Pupille durch Lichtreize). Im Ermüdungszustand nahm der Umfang des Gesichtsfeldes ab; die Pupillenreaktion war keine feste, sondern eine „zappelige, vibrierende, hastige und zitterige“ (S. 14). Er beobachtete, daß alle drei Messungsweisen eine konstante Abnahme der Leistungsfähigkeit nachwiesen. Ganz besonders zuverlässig war die Pupillenreaktion, „an ihr (so meint Baur S. 14) dürfte man früher das Übermaß der Anforderungen sehen, ehe überhaupt an irgend einem Sinnesorgane sich Abnormitäten zeigen“.

Ich führe hier absichtlich Baur's neue Methode an, trotzdem Baur noch keine umfassenden Ergebnisse niederlegte. Aber er geht auf diesem völlig neuen Wege weiter, und wir werden jedenfalls in nicht allzuferner Zeit mehr von ihm hören. Am Schluß seiner Abhandlung schreibt er, daß er in Zukunft noch exaktere Methoden in größerem Umfange anwenden wolle. Ich erlaube mir daher die Anfrage, ob diese neuesten

*) Dr. med. Baur, Seminararzt in Schwäbisch-Gmünd: Die Ermüdung der Schüler in neuem Lichte.

Ergebnisse schon veröffentlicht seien; denn ich fand nirgends eine diesbezügliche Bekanntmachung. Ich erhielt von Dr. Baur folgende Antwort: „Ich setze meine Untersuchungen fort und bediene mich des sogenannten Scheinerschen Versuchs, um die Ermüdung der Augenmuskeln (Ciliarmuskeln*) festzustellen, die auf geistige Anstrengung ebenso wie auf körperliche genau so reagieren wie die Haut mit der Abnahme des Gefühls. Ich selbst werde im Kongreß in London meine Erfahrungen niederlegen, die bloß Bestätigungen der Griesbachschen, bezw. Wagnerschen Untersuchungen sind.“ Gerade dieser letzte Satz ist meines Erachtens nach sehr zu begrüßen; denn Griesbachs Methode hat mancherlei Angriffe erfahren.

Ich verweilte grundfänglich länger bei den voranstehenden Versuchen und ihren Ergebnissen; denn trotz mancher Mängel, die ihnen anhaften, deren Vorhandensein ja die Experimentatoren selbst zugestehen, scheinen mir diese Messungsarten die zuverlässigsten zu sein.

Gänzlich verschieden von diesen drei Methoden, welche die Ermüdungsbeeinflussungen der körperlichen Funktionen zum Maßstabe benutzen, sind die nun folgenden Messungsarten. Sie stützen sich auf die quantitative und qualitative Abnahme der Arbeitsleistung bei andauernder Geistesstätigkeit. Bei diesen Untersuchungen stellte man entweder innerhalb einer Stunde oder in gleichen, durch Pausen unterbrochenen Zeitabschnitten den Versuchspersonen (zumeist Schülern; Kraepelin benutzte Studenten) ganz gleichmäßig bleibende Rechenaufgaben, Diktate, Gedächtnis- oder Kombinationsaufgaben, die an sich absolut keine Schwierigkeiten boten und zog dann aus der gelieferten Arbeit (ihrem Umfange = Quantität und ihrem Wert = Dualität) die Schlüsse auf den Ermüdungszustand.

Professor Burgerstein (Wien) war der erste, der an Rechenaufgaben den Gang der Arbeitsfähigkeit innerhalb einer Schulstunde erforschte. Er stellte vier Reihen ganz einfacher Additions- und Multiplikationsaufgaben zusammen.***) Je 10 Minuten wurden zur Lösung einer dieser Reihen gewährt. Dann folgten 5 Minuten Pause, so daß der ganze Versuch 55 Minuten beanspruchte. Es wurden 162 Arbeiten aus verschiedenen Klassen geliefert. Diese beurteilte Burgerstein nach der Menge der gerechneten Ziffern, der Fehlerzahl, der Korrekturen und der fehlerfreien Arbeiten in jedem der vier Arbeitsstücke, um auf diese Weise die zunehmende Ermüdung konstatieren zu können. Aus den Ergebnissberechnungen seiner Abhandlung „Die Arbeitskurve einer Schulstunde“ gewähren folgende Tabellen (aus den Seiten 12, 21 und 23 zusammengestellt) leichtem Einblick in den Arbeits- und Ermüdungsverlauf:

*) Die Ciliarmuskeln bewirken die Akkomodation der Linse.

**) Zwei Beispiele Burgersteinscher Aufgaben:

$$\begin{array}{r} 28703451692740831569 \\ + 35869427108215976043 \\ \hline 28703451692740831569 \times 2 \end{array}$$

Arbeitsstück	Zahl der an Additionen und Multiplikationen			Anzahl der Fehler in % der gerechneten Ziffern	Abrundung der Fehlerprozente	Fehlerfreie Arbeiten	Fehlerfreie Arbeiten in % zur Schülerzahl (162)
	gerechneten Ziffern	vorkommenden Fehler	vorgenommenen Korrekturen				
1	28267	851	370	3,010 %	3	21	12,9
2	32477	1292	577	3,978 %	4	7	4,3
3	35443	2011	743	5,673 %	5,7	6	2,7
4	39450	2360	968	5,982 %	6	4	2,4

Vergl. Burgerstein S. 21 (reduziert).

S. 23.

S. 12.

Es nimmt die Zahl der Ziffern, Fehler und Korrekturen der einzelnen Arbeitsstücke im Vergleich zum ersten nach folgenden Prozentsätzen zu:

Vergleich der Ergebnisse der einzelnen Arbeitsstücke zum 1. Stück:	an Ziffern:	an Fehlern:	an Korrekturen:
es ergaben das 2. Stück im Vergl. zum 1.:	14,8	51,5	58,2
das 3. Stück im Vergl. zum 1.:	25,3	136,3	162,8
das 4. Stück im Vergl. zum 1.:	39,5	177,3	194,0

In jedem Arbeitsstück zeigt sich zwar ein Anwachsen der gerechneten Ziffern; aber parallel mit diesem mehrt sich auch die Zahl der Fehler und Korrekturen und vermindern sich die fehlerfreien Arbeiten. Der Menge der Arbeit (Ziffernzahl), die durch die fortgesetzte Übung sich steigert, steht also deutlich genug der immer mehr sinkende Wert der Arbeit (Fehlerzahl, Korrekturen usw.) gegenüber, der die Folge der zunehmenden Ermüdung ist; denn das Wachsen der Fehlerzahl und Korrekturen zeugt von immer größerer Unsicherheit, angespannt geistig zu arbeiten. Nach diesen Ergebnissen meint Burgerstein zu der Forderung berechtigt zu sein, daß die Unterrichtsstunde auf 45 Minuten abgekürzt werden müsse.

Diesen Versuchen gegenüber machte Läser (Königsberg)*) den berechtigten Einwand, daß ein derartiges Einerlei kaum eine Unterrichtsstunde biete, daß solche Experimente den Geist stumpf machen müssen, daß also diese Art der Ermüdungsmessungen wenig praktischen Wert besäße. Er stellte sich die Aufgabe, den Ermüdungsverlauf innerhalb des fünfständigen Vormittagsunterrichtes an Volksschülern zu beobachten. Zu diesem Zweck ließ er am Anfange jeder Stunde nach vorangegangener Pause eine Rechenarbeit nach Burgersteins Aufgabenmuster in 10 Minuten schreiben. Es ergab sich, daß bis zur dritten bezw. vierten Stunde die quantitative Leistung (d. i. Menge der gerechneten Ziffern) zunahm und dann nachließ, während die qualitative Leistung (d. i. Fehler- und Korrekturenzunahme, sowie fehlerfreie Arbeiten) fortgesetzt sank. Läser zog aus den berechneten Ergebnissen den Schluß, daß sich zwar eine

*) Läser, Über geistige Ermüdung beim Schulunterricht.

geistige Ermüdung eingestellt habe, daß diese aber geringfügig sei, daß gegen fünfstündigen Vormittagsunterricht für elfjährige Schüler (mit elfjährigen Kindern waren die Versuche vorgenommen worden) mithin kaum etwas einzutenden sei.

Kraepelin*) (Professor an der Universität zu Heidelberg) stellte an Studenten und Assistenten in der Weise Versuche an, daß er in eigens dazu gedruckten Heften oft mehrere Stunden lang ununterbrochen Zahlen addieren ließ. Wurde ein Hunderter überschritten, so strich man diesen und addierte wieder weiter zu den Zehnern und Einern. Nach je 5 Minuten wurde ein Strich unter die zuletzt geschriebene Zahl gemacht. Diese Arbeitsstücke von 5 Minuten verglich Kraepelin auf die Arbeitsmenge, leider aber nicht auf ihren Wert, d. i. ihre Richtigkeit. Er kam zu folgenden Ergebnissen: Die individuelle Leistungsfähigkeit ist sehr verschieden; denn der langsamste Rechner addierte nur 140, der schnellste 384 Zahlen in je 5 Minuten, trotzdem der Bildungsgrad der Rechner der gleiche war, und das Addieren einstelliger Zahlen ohne Schwierigkeiten vor sich geht; — die Geschwindigkeit der Leistung stieg im ersten Arbeitsteil bis zu einer gewissen Grenze; von dieser aber sank sie fortgesetzt. Der Grund dafür liegt in der wachsenden Übung, die zunächst die Ermüdung verdeckt, bis diese die Überhand erlangt (eine Beobachtung, die sämtliche Experimentatoren bei ihren Ermüdungsmessungen ebenfalls machten). Eingelegte Pausen von 10 Minuten hoben die Arbeitswerte ganz beträchtlich; denn die Ermüdung schwand teilweise, und die gewonnene Übung wirkte fördernd weiter. Bei andauernder Arbeit mußten jedoch die Pausen immer länger werden, falls sie eine spürbare Erholung bewirken sollten.

Auch Gymnasialdirektor Richter**) (Jena) stellte dieselben Grundsätze fest. Er ließ in 44 Minuten 30 algebraische Aufgaben in drei gleichartig gebauten Teilstücken zu je 10 Aufgaben rechnen. Es beteiligten sich 21 Schüler an den Versuchen. Für das I. Teilstück wurde 17 Minuten Zeit gewährt; 19 Schüler hatten alle Aufgaben erledigt, 1 Schüler 9 Aufgaben, 1 Schüler 8 Aufgaben. Das II. Teilstück wurde nach $13\frac{3}{4}$ Minuten abgeschlossen; nur 1 Schüler hatte die letzte Aufgabe unvollendet gelassen. Das III. Teilstück wurde in 13 Minuten gerechnet; es waren alle Schüler fertig geworden.

Die Schüler brauchten zur Lösung			Jeder einzelne brauchte im Durch-		
der Aufgaben zusammen:			schnitt:		
für Teilstück I	294 $\frac{3}{4}$	Minuten	für Teilstück I	14	Minuten
" " II	234 $\frac{1}{2}$	"	" " II	11	"
" " III	199 $\frac{3}{4}$	"	" " III	9,5	"

Daraus ergibt sich die Zunahme der Arbeitsgeschwindigkeit, die von Stück I zu II allerdings größer ist als von Stück II zu III.

Der Wert der Arbeiten zeigte sich nach den berechneten Fehlerprozenten folgendermaßen:

*) Kraepelin, Über geistige Arbeit.

Kraepelin, Zur Hygiene der Arbeit.

**) Richter, Unterricht und geistige Ermüdung.

Es entfielen auf Teilstück I 7,85%
 " " " " II 5,24%
 " " " " III 6,58% Fehler.

Die Fehlerzahl im II. Teilstück nimmt auf Grund der gewonnenen Übung ab; sie vermehrt sich aber unter dem Ermüdungseinfluß im III. Teilstück.

Außerdem fand Richter, daß die Ermüdung mit körperlicher Reife abnahm; 10—11jährige Quintaner zeigten sich schon im zweiten Drittel der Versuche (also der Stunde) ermüdet; während Untertextianer erst im letzten Drittel leicht ermüdeten; 13—15jährige Obertertianer zeigten in der ersten, zweiten und vierten Unterrichtsstunde keine Leistungsabnahme; erst in der fünften Stunde trat diese ein. Richter fällt aus den gewonnenen Ergebnissen das Urteil: „Es kann hier nicht von einer wesentlichen Herabsetzung der geistigen Leistungskraft, geschweige denn von einer Ermüdungsarose die Rede sein.“ (Richter, S. 22.)

Kemfies, dessen ergographische Messungsergebnisse ich bereits besprach, stellte ebenfalls Rechenversuche an und zwar an Volksschülern der 4. Klasse einer 6klassigen Schule. Er wollte den Ermüdungsverlauf eines einzelnen Tages und der ganzen Schulwoche ermitteln. Seine Versuche scheinen mir die vollkommensten unter den Rechenmethoden zu sein, zumal er vor allen Dingen darauf bedacht war, ihnen das geisttötende Einerlei zu nehmen. Er wählte 12 gemischte Exempel fürs Kopfrechnen aus allen vier Spezies im Zahlenraume 1—1000 (vergl. die Anm.*). Dadurch fielen die fortgesetzte, anstrengende Schreibhaltung und das viele Schreiben weg. Durch das geistige Erfassen und Lösen der vorgeschprochenen Aufgaben, durch das Festhalten der Resultate und ihr Niederschreiben wurden die mannigfaltigsten psychischen Prozesse ausgelöst. Die Versuchsdauer betrug nur 12 Minuten (also 1 Minute für jede Aufgabe) und wurde mitten in die Stunden hineingerückt. Bei anderen Versuchen gewährte Kemfies $1\frac{1}{4}$, $1\frac{1}{2}$ und 2 Minuten Zeit zur Lösung, um die Wirkung der längeren Arbeitspause festzustellen. Ich setze hier von den zahlenmäßigen Ergebnissen ab, da ich diese bei Burgersteins und Richters Versuchen bevorzugte und bringe nur die Gesamtergebnisse, denen teils Rechenmethoden, teils ergographische Messungen zugrunde lagen. „Die erste Schulstunde stellt die günstigste Arbeitszeit des Tages vor, die letzte liefert durchschnittlich die schwächsten Leistungen.

*) Zum Einblick in die Methode führe ich 12 solche Aufgaben an:

I. 417 + 338	II. 563—328
234 + 592	725—453
345 + 479	843—658

Aufgabenbau obiger Exempel: Überschreiten der Zehner } für Additionen
 " der Hunderter } und
 " beider Räume } Subtraktionen.

III. 74 · 8 Multiplikandus unter 100	Multiplikator über 5
139 · 5 " zwischen 100—200	" " 3
247 · 3 " " 200—249	" " 2
IV. 297 : 7 Dividendus zwischen 200—300	Divisor 6—9
385 : 8 " " 300—400	
476 : 6 " " 400—499	

Der erste und zweite Wochentag zeichnen sich vor den anderen durch ein anderes Arbeitsgesetz aus; der am Sonntag erworbene Vorrat an geistiger Frische und Widerstandskraft hat eine Arbeitsanregung und Aufbesserung des Arbeitswertes am Montag und Dienstag zur Folge. Der ungeeigneteste Arbeitstag ist der Sonnabend. Außerordentliche Anstrengung einer Lehrstunde macht sich in der folgenden ungünstig bemerkbar. Langsames Arbeiten bedingt bessere Arbeitsqualität." (Kemfies, S. 12 und 13.) Die Untersuchungen der Einzelleistungen zeigten, daß gleichbleibende Arbeitswerte keine Versuchsperson aufwies, daß jede nach einer bestimmten, ihr eigenen Kurve ermüdet. Pausen bewährten sich gut. Ferien zeigten kräftigende Wirkung; da diese aber nur 4 Wochen spürbar ist, so wären Ruhetage, meint Kemfies, innerhalb der Schulzeit segensreich. Für 10 bis 12jährige Schüler sollten 4 Stunden, für 12—14jährige 5 Stunden tägliche Unterrichtszeit das Maximum sein. Im ganzen aber kommt Kemfies zu der Überzeugung, daß eine Überbürdung, „d. i. Ermüdung von längerer zeitlicher Ausdehnung bei tieferen Funktionsstörungen" (Kemfies, S. 24), durch seine Versuche nicht festgestellt werden konnten, daß aber eine zeitweis große Ermüdung an Schülern höherer Schulen zu bemerken sei.

(Schluß folgt.)

Blüten und Früchte.

Hat die Schule Revisionen nötig? Ja, und zwar häufige. Die Klage über zu viele Revisionen ist nur dann berechtigt, wenn nicht revidiert, sondern bloß kontrolliert wird. Der Lehrer steht seiner Tätigkeit anders gegenüber als die meisten übrigen Berufsmenschen. Der Kaufmann, der Arzt, der Rechtsanwalt, der Techniker erhält über den Erfolg seiner Arbeit fortlaufend Bericht durch den Wettbewerb. Sobald seine Leistungen nachlassen, kommen ihm Nebenbuhler zuvor, oder das Publikum wendet sich von ihm ab. Der Verwaltungsbeamte wird durch Beschwerden, der Richter durch Berufungen berichtigt, wenn er sich versehen hat, oder wenn seine Arbeit nicht mehr auf der Höhe der Zeit steht. Worin soll aber der Lehrer sich spiegeln? Nur die Revision kann ihm darüber Sicherheit geben, daß er noch den Anforderungen der Zeit genügt, sie kann ihn beraten, wenn er unvermerkt auf Nebenwege geraten ist. Die Revision soll eine völlig sachverständige, unparteiische, wohlwollende Beraterin sein.

Wirkl. Geh. Oberregierungsrat Dr. Brandt:

Die Ausbildung der Seminarlehrer in Preußen. (Pädag. Blätter, 1908.)

Das Haarmoos.

(Polytrichum commune).

Von Seminaroberlehrer Lautamm, Plauen i. V.

Weite Strecken umfaßt der Verbreitungsbezirk des vor uns liegenden Pflänzchens, des Widertons oder gemeinen Haarmoses. Es kommt nicht nur in ganz Europa, sondern ebenso häufig in Nordamerika und

Nordafrika vor. Selbst am Kap der guten Hoffnung und in den gemäßigteren Teilen Asiens begegnen wir ihm.

1. Was wir während des ganzen Jahres am Haarmoos beobachten können.

Wollen wir es an seinem Standorte auffuchen, so müssen wir unsere Schritte dem nahen Walde zulenken.

„In des Waldes grünem Haus,
um der Erde rauhen Schoß
breitet still das zarte Moos
seinen weichen Teppich aus.“

Tiefe Schluchten und sanft geneigte Abhänge, Felsblöcke und Steingeröll sind seine Heimat. Daneben gedeiht es auf Wiesen und Tristen, in Sümpfen und Mooren. Überall aber, wo es vorkommt, bildet es schwellende Polster und niedrige Rasen.

1. Die oberirdischen Teile des Haarmooses bilden einen dichten Rasen.

Von weitem schon laden die grünen Pflänzchen den Wanderer zu kurzer Ruhe ein. Benutzen wir die Mußestunden, um aufmerksamen Auges ihre oberirdischen Teile zu betrachten!

a) Beschreibung der oberirdischen Teile.

Die aufrechten, elastischen Stämmchen des Haarmooses erreichen auf feuchtem Untergrunde eine Höhe bis zu 30 cm. Befreien wir sie von der daran haftenden Erde, so ergibt sich, daß je zwei oder drei an ihrem unteren Ende miteinander verwachsen sind. Moosstämmchen sind mithin nicht unverästelte Säulen, sondern mehrfach verzweigte Gabelungen eines abgestorbenen Ganzen. Das modrige Aussehen ihrer unteren Enden bestätigt diese Annahme. Graben wir tiefer in die Erde, so stoßen wir auf schwarzen, fruchtbaren Waldboden. Moosstämmchen sterben eben an ihrem unteren Teile ab, während sie — nach Art der Wurzelstöcke — an der Spitze weiterwachsen und rasenartige Polster bilden. Mag das Alter ihrer oberirdischen Teile nur nach Monaten bemessen sein, das der gesamten Moospflanze beläuft sich auf Jahrhunderte und übertrifft nicht selten das der stattlichsten Eiche. Unser Haarmoos gehört demnach zu den ausdauernden oder perennierenden Pflanzen.

Der innere Bau der Moosstämmchen ist ein überaus einfacher. Eine Differenzierung in Gewebe, wie wir sie bei Samenpflanzen finden, ist hier nicht vorhanden. Ein jedes besteht aus schmalen, langgestreckten Zellen. Die äußeren derselben besitzen eine dickere Wand als die innen liegenden; sie dienen dazu, dem Ganzen Halt und Stütze zu geben.

Nicht minder einfach sind die Blätter des Widertons gebaut. Ein jedes von ihnen gleicht einem langgestreckten gleichschenkligen Dreieck, ist also lineal-priemförmig. Dem Bedürfnis nach Licht wird dadurch am besten Rechnung getragen: Kein Sonnenstrahl kann durch die Blätter hindurchschlüpfen, ohne ausgenützt zu werden. Die geringe Breite aber verhindert ein gegenseitiges Beschatten der Blätter. Der

Rand ist — unter der Lupe betrachtet — infolge zahlreicher Zähnchen scharf gesägt. Am Grunde verbreitern sich die Moosblätter zu häutigen, den Stengel umfassenden Scheiden. Ein Stiel fehlt ihnen; die Blattfläche ist sitzend. Achten wir auf die Stellung der Moosblätter, so ergibt sich, daß sie nicht regellos am Stamme verteilt sind, sondern wie Schuppen der Tannen- und Fichtenzapfen in engen Schraubenlinien stehen.

Mikroskopische Betrachtungen lehren, daß die Blätter des Haarmoses aus bloßen Zellen bestehen; Gefäße, wie wir sie bei höher entwickelten Pflanzen finden, fehlen ihnen. Mit Recht stellt man daher die Moose als Zellenkryptogamen den zu den Gefäßkryptogamen gehörenden Farnen, Schachtelhalmen und Bärlappen gegenüber. Wohl ist beim Widerton eine Art Mittelnerb vorhanden, doch setzt auch er sich nur aus Zellen zusammen; Gefäße fehlen ihm. Da die Mitte der Blattoberfläche eine ganze Reihe von Längsleisten oder Lamellen aufweist, die unter dem Mikroskop wie Zinken eines Kammes aussehen, mit bloßem Auge aber als feine Streifen erkennbar sind, vermag das Haarmoose eine größere Wassermenge zu verdunsten und mehr Sonnenstrahlen aufzufangen, als wenn die Blätter vollständig eben wären. Dies ist für unsere Pflanze von Vorteil: Die entweichenden Wassermassen machen anderen, vom Boden aufsteigenden, Platz, die neue Nährstoffe dem Blatte zuführen; die Chlorophyllkörner haben diese Stoffe zu verarbeiten und sie in Stärkemehl und Zellstoff zu verwandeln. Ziehen wir ein Widerton-Pflänzchen aus dem Boden, so schließen sich die flach ausgebreiteten Blätter nicht nur rinnenartig innerhalb weniger Minuten zusammen, sondern legen sich gleichzeitig dem Stengel nach oben dicht an. Eine gleiche Stellung nehmen die Blätter im Freien bei trockener Witterung ein; dadurch entsteht ein Bild, das lebhaft an die über dem Kopfe zusammengeschlagenen Hände erinnert. Da die Feuchtigkeit der Luft an einem Tage mehrfach wechselt, nehmen die Blätter des Haarmoses tagsüber verschiedene Haltung an. Das aber ist für die Pflanze nicht ohne Bedeutung: Nur so widersteht sie einer allzu starken, das Leben gefährdenden Verdunstung. In Wasser gestellt, rollen sich die Blätter auf; ihre düstere Farbe weicht einem frischen Grün. Besprüht man sie, so geschieht das Aufrollen in weit kürzerer Zeit, — ein Zeichen, daß die Wasseraufnahme beim Haarmoose mehr von oben durch die Blätter, als von unten durch die Wurzelhaare erfolgt.

b) Bedeutung der oberirdischen Teile.

Das rasenweise Auftreten des Haarmoses erhöht den Nutzen, den es uns bringt. Dem müden Wanderer dient es als Ruheplatz; Nordländern ist es bei Herrichtung ihres Lagers unentbehrlich. Die zwerghaften Moosleuten der Thüringer und Vogtländer tragen Bärte aus Moospflänzchen, wohnen in Mooshütten, betten ihre Kinder in Mooswiegen und bereiten sich einen Hauptteil ihrer Nahrung aus Moosblättern.

„Moosweibchen wohnt im tiefen Wald,
in zottigem Kleid, von zarter Gestalt,
es kennt sie der Käfer, der Vogel, das Reh,
der ganze Wald die loseste Fee.
Bald wiegt sie sich hoch auf Ästen und Zweigen
und duckt sich und will sich verstoßen nur zeigen,
bald steigt sie behende und leise hernieder
und badet im flutenden Bache die Glieder.
Nun streckt sie am Baum sich, da lügt sie hervor
und neckt, wer sich im Walde verlor.“

Im täglichen Leben verwenden wir das Haarmoss zum Ausfüllen der Kopfstissen und Matratzen, beim Verpacken der Glas- und Porzellanwaren, zum Belegen der Doppelfenster und Türzugen, sowie als Streu für Pferde und Rinder. In früheren Jahren galt das Haarmoss als wirksamstes Mittel gegen das Behextwerden. Der Name „Widerton“, d. h. Widertun, etwas gegen den Zauber böser Geister tun, erinnert daran. In jüngster Zeit hat man dieses Wort freilich als „Widertod“ gedeutet und damit einen Gegensatz zu dem Sprichwort, daß gegen den Tod kein Kraut gewachsen sei, herausbeschworen. Heutigentags noch wird diese Pflanze in Niederösterreich „Widertod“ genannt, während Thüringens Landleute sich ihrer als Hausmittel bedienen.

Im halbverwesten Zustande trägt das Haarmoss zur Torfbildung bei, einem für Ostfriesland und Oldenburg, für Pommern und Mecklenburg nicht minder wichtigen Brennmaterial als Stein- und Braunkohle für unsere Gegend. Hier und da brennen Moorbauern die oberste Schicht der ausgedehnten Torflager nieder oder vermengen die schwarze Torferde mit lockerndem Sande, um so bewohnbares Land und dürrtigen Ackerboden zu gewinnen.

Zum Schaden wird das Haarmoss für den Menschen, wenn es Wiesen und Acker überwuchert; rechtzeitiges Entwässern des Bodens und reichliche Zufuhr von Dungstoffen vermögen jedoch den ungebetenen Gast bald zu vertreiben. An der Rinde unserer Obstbäume sieht man das Widertonmoss ebenfalls nicht gern, gewährt es doch den überwinternden Schädlingen des Gartens eine sichere Zufluchtsstätte; nicht genug zu empfehlen ist daher ein sorgsames Abkratzen der Moosdecke und ein fleißiges Bestreichen der Rinde mit Kalkmilch.

Kleineren Tieren, wie Schnecken und Spinnen, Ameisen und Käfern, Kugelasseln und Wespenweibchen, bietet das Haarmosspolster ein schützendes Obdach gegen die Unbilden der Witterung. Unzählige Larven, Tausende von Eiern und Unmengen von Puppen verbringen dort die kalte Winterszeit, um dem Frühlinge entgegenzuschlummern. Hummeln, Zeisigen, Kohlmeisen, Zaunkönigen und Goldhähnchen liefern die Moospflanzen ein wertvolles Material zum Nestbau. Größeren Tieren, wie Hasen, Rehen und Hirschen, dient der weiche Moosrasen als Kasten- und Ruhestätte. Raubkäfer und Tausendfüßer, Spinnen und Ameisen üben hier ihre heutereiche Jagd aus. Kampf ums Dasein also auch hier!

Wichtiger als alles dies ist die Bedeutung des Haarmooses für das Naturganze. Tief in Steingeröll und Felsenstücke dringen die feinen Wurzelhärchen; bald lockern sie hier, bald trennen sie dort. Quarzkörnchen und Glimmerschuppen vermischen sich mit niederfallendem Staub und angeschwemmten Erdkrümchen. Hierzu gesellen sich die absterbenden Teile des Widertons. Dies alles ergibt schließlich ein Gemisch, das als Acker- oder Dammerde bekannt ist. In unseren Wäldern sind die mineralischen Bestandteile dieses Gemenges gering. Pflanzliche Verwesungsstoffe überwiegen. Infolgedessen hat man dem Ganzen einen anderen Namen gegeben; als Humuserde spielt es eine bedeutende Rolle im Haushalte der Natur. Anfänglich ist die Humusschicht außerordentlich dünn; im Laufe der Zeit aber nimmt sie an Umfang zu. Vom Winde verwehte oder durch Tiere hierher verschleppte Samen finden in ihr die Vorbedingung zu fröhlichem Gedeihen; wo Jahrhunderte hindurch nackte Felsen die Gegend zierten, sprießen jetzt Gräser, Anemonen und Veilchen empor. Moospolster sind mithin die Schöpfer neuen Lebens, die Vorläufer höchstehender Pflanzen; ihre Tätigkeit macht selbst den ödesten Boden urbar.

Hochbedeutsam ist ferner die Fähigkeit des Haarmooses, Wasser aufzusaugen. Diese handvoll Pflanzen wiegen im trockenen Zustande 23 g; während eines Gewitterregens vor das Fenster gestellt, stieg das Gewicht auf 95 g. Wie groß mögen da die Wassermengen sein, welche durch den Moosteppich eines ganzen Waldes oder gar durch die Moospolster aller deutschen Wälder aufgesogen werden! Ohne die Moose würden reißende Bäche zu Tal stürzen; Schmelzwasser würde den Waldboden mit fortreißen. Überschwemmungen würden die Niederungen zerstören, Hütten und Häuser unterspülen, Tier- und Menschenleben gefährden. Unsere Flüsse würden verflachen und versanden; die Schifffahrt müßte beschränkt, ja gänzlich eingestellt werden; Hamburg und Stettin würden auf den Binnenschiffverkehr verzichten müssen und damit an Bedeutung erheblich verlieren.

Indem das Haarmoor den Boden vor zu starker Austrocknung bewahrt, führt es den Rhizomen der Waldblumen, sowie den Wurzeln der Laub- und Nadelbäume reichliche Nahrung zu. Ein anderer Teil des aufgesogenen Wassers dringt von Schicht zu Schicht und kommt schließlich als Quelle ans Tageslicht. Unzählbar ist die Schar der Flüsse und Bäche, die auf den Höhen des Erz- und Fichtelgebirges, des Thüringer- und Frankenwaldes entspringen; ohne Moos würden ihre Quellen versiegen und ihre Wasseradern vertrocknen. Pflanzen- und Tierwelt aber wären damit dem sicheren Untergange geweiht.

2. Die unterirdischen Teile des Haarmooses bilden einen dichten Filz.

Vorsichtig ziehen wir ein junges Moosstämmchen aus der Erde, um es von den anhaftenden Schmutzteilen zu befreien. Tauchen wir sein unteres Ende in eine mit Wasser gefüllte Schale, so bemerken wir an ihm eine Menge feiner Fäserchen. Ihr innerer Bau ist ein überaus einfacher. Ein jedes von ihnen stellt einen schmalen Zellfaden

dar. Eigentliche Wurzeln fehlen dem Haarmoos. Zum Unterschied von ihnen werden diese fälschbildenden Fäden Wurzelhaare oder Rhizoiden genannt. Sie haben nicht nur das Moosstämmchen im Erdboden zu befestigen, sondern auch die zum Leben nötigen Wassermengen und die darin aufgelösten Nährstoffe aufzusaugen. Sie verrichten mithin dieselben Dienste wie die Wurzeln höherstehender Pflanzen. Merkwürdig ist aber, daß an ihnen sogenannte Brutknospen entstehen, welche die Dichtigkeit des Moospolsters wesentlich erhöhen.

II. Was wir während der warmen Monate am Haarmoos beobachten können.

Moosstämmchen und Moosblätter finden wir zu jeder Zeit im Walde; etwas besonderes bieten uns nur die warmen Monate des Jahres. Benutzen wir den Mai oder Juni zu einem kurzen Ausfluge, so entdecken wir an den Spitzen zahlreicher Moospflanzen rotbraune, von den Laien „Blüten“ genannte Körbchen.

1. Moosblüten tragende Pflanzen.

a) Beschreibung der Moosblüten.

Jede dieser Moosblüten gleicht einem flachen, breiten Schüsselchen und besteht aus rosettenartig angeordneten Laubblättern. Nicht selten kommt es vor, daß das Moosstämmchen durch eine solche Blüte hindurchwächst und im nächsten Jahre ein zweites, im übernächsten ein drittes Schüsselchen bildet.

Drücken wir eine Moosblüte mit den Fingern zusammen, so treten zwischen den Blättchen winzig kleine, wasserhelle Schläuche heraus, deren Wände aus einer einfachen Zellschicht bestehen. Zur Zeit der Reife plagen diese Gebilde an ihrer Oberfläche auf, und heraus kommen eine Menge spiralig gewundener Fädchen, deren jedes mit einem paar Geißeln versehen ist. Botaniker haben diese Keulchen mit den Staubblättern der Phanerogamen verglichen und sie Samenfädenbehälter oder Antheridien, ihren blütenstaubähnlichen Inhalt aber Samenfäden oder Spermatozoiden genannt. Im Wasser schwimmen letztere lebhaft hin und her; werfen wir ein Körnchen Zucker hinein, so stürzen sie gierig darauf los. Nehmen wir statt des Rohrzuckers ein wenig Glycerin oder Traubenzucker, so unterbleibt diese Anziehung. Nicht jede süßschmeckende Flüssigkeit vermag also die Spermatozoiden anzulocken! Welchen Wert das für unsere Pflanze hat, ergibt sich aus dem folgenden.

b) Bedeutung der Moosblüten.

Um die Bedeutung der Moosblüten kennen zu lernen, wollen wir einen Blick auf jene Pflanzen werfen, die keine Blüten, wohl aber einige Wochen später Kapseln tragen! Zwischen den jüngsten, die Spitze krönenden Blättern und den auch hier zu findenden Saftfäden oder Paraphysen stehen fleischenförmige Körperchen, die oben einen schmalen Hals, unten aber eine bauchige, die Eizelle umschließende Erweiterung tragen. Naturkundige haben diese Gebilde Eibehälter oder Archegonien

genannt. Tritt die Zeit der Reife ein, so lösen sich die Zellen des Halskanals in zähen Schleim auf. Fällt dann ein Regentropfen auf das Archegonium, so plagt es an der Spitze auf, und die rohrzuckerhaltige Schleimmasse quillt heraus. Da Anthereidien tragende Moospflänzchen in allernächster Nähe stehen, werden viele von den Samenfäden durch Tau- oder Regentropfen auf Moosblüten geschwemmt. (Vergl. die Übertragung des Blütenstaubes durch den Wind bei Kiefer und Haselnuß!) Dort eilen sie auf die zuckerhaltige Schleimmasse zu und bohren sich so tief hinein, daß sie bald zur Eizelle gelangen. Indem sich deren Inhalt mit dem der Spermatozoiden vermischt, vollzieht sich die Befruchtung. Die Eizelle teilt sich in zwei, vier, acht und noch mehr Zellen und wächst schließlich innerhalb des Archegoniumbauches zu einem spindelförmigen Zellkörper heran. Letzterer schwillt mit der Zeit derartig an, daß man gar bald einen dünnen Stiel und eine darauffitzende Kapsel unterscheiden kann. Indem sich die Vorste streckt, wird die Kapsel mehrere Zentimeter in die Höhe gehoben; dabei zerreißt der Eibehälter. Sein oberer Teil bleibt als filzige Haube auf der Kapsel zurück; sein unteres Stück ist als röhrige Scheide auf dem Moosstämmchen deutlich sichtbar.

2. Mooskapseln tragende Pflanzen.

a) Beschreibung der einzelnen Kapselteile.

Die vierkantigen Kapseln des Widertons sitzen auf goldig glänzenden Vorsten, denen die Pflanze den Namen „Goldenes Frauenhaar“ verdankt. Nach oben zu verdicken sie sich scheibenförmig und bilden den Ansatz oder die Apophyse. Ziehen wir mit den Fingern die weichhaarige Mütze ab, so erblicken wir ein flaches Deckelchen, das auf seiner Spitze einen kegelförmigen Schnabel trägt. Drücken wir eine Mooskapsel seitlich zusammen, so löst sich dieser Deckel mit Leichtigkeit ab, — ein Vorgang, der in der Natur mit Abwerfung der Haube von selber eintritt. Nach Beseitigung des Deckels wird ein weißes Häutchen sichtbar, das paukenfellartig über den Büchsenmund ausgespannt ist. Man bezeichnet es als Zwerchfell und sieht in ihm die häutige Ausbreitung des in der Kapsel emporragenden Mittelsäulchens (einer Fortsetzung des borstenförmigen Stiels). Lösen wir das Trommelfell mit Hilfe einer feinen Nadel ab, so gelangen wir zu einem unter der Lupe sichtbaren, aus 64 gleichgestalteten Zähnen bestehenden Mündungsbesatz oder Peristom. Das Innere der Kapsel ist mit grünem Staub, den sogenannten Sporen oder Keimkörnern, gefüllt.

b) Bedeutung der einzelnen Kapselteile.

Die filzige Haube oder Calyptra hat das Moosbüschchen vor den Einwirkungen kalter Frühlingsnächte, den sengenden Strahlen der Mittagssonne und der damit zusammenhängenden übermäßigen Wasserdampfabgabe zu beschirmen. Das Deckelchen verschließt den Eingang der Kapsel und löst sich zur Zeit der Reife durch Eintrocknen der Kapselwände von selbst. Mit Mündbesatz und Trommelfell bildet es einen wasserdichten Verschuß und schützt das Innere der Kapsel vor allzu großer Verdunstung und heftigen Regengüssen. Bei trockener

Witterung beugen sich die feinen Bähnchen weit nach außen, heben das Zwerchfell merklich empor und lassen eine Menge winzig kleiner Löcher erkennen, durch welche die Sporen ausgestreut werden. Da die goldgelben Stielchen beim leisesten Windeshauche hin und herschwanken, bewirken sie eine weite Verbreitung der federleichten Keimkörner. Die meisten derselben fallen auf ungünstigen Boden und gehen dort zugrunde; insolge dessen ist die Zahl der Sporen eine ungeheuer große.

Finden sie die zum Gedeihen notwendigen Vorbedingungen, so wächst nach wenigen Tagen ein chlorophyllhaltiger Schlauch aus ihnen heraus, — der Anfang des Vorkeims oder Protonemas. Dieses Fädchen wird mit der Zeit länger und länger, teilt sich durch schief gestellte Querwände und treibt zahlreiche seitliche Ausstülpungen. Chlorophylllose Wurzelhaare dringen von ihnen aus in den Boden, dienen als Haftwerkzeuge und saugen die zum Gedeihen nötigen Nährstoffe auf. Andere Äste wachsen senkrecht in die Höhe und bilden mit den benachbarten Vorkeimen einen dichten, grün gefärbten Rasen, wie wir ihn an Begrändern, auf Blumentöpfen und an Bahndurchgängen Tag für Tag beobachten können. Reulenartig anschwellende Zweige gestalten sich allmählich zu kugelförmigen Knöspschen um, aus denen sich neue Moospflänzchen entwickeln. Da aus einem Vorkeim mehrere Moospflanzen entstehen, erklärt sich das rasenweise Auftreten dieser Gewächse, die des Interessanten genug bieten.

Jose Blätter.

I. Feuilleton.

Pädagogische Streifzüge durch die schöne Literatur.

Von C. Ziegler.

LXXV.

„Gertrud Baumgarten. Eine Geschichte aus der Gegenwart“*) ist der Titel eines neuen Romans von Ludwig Detter, der in künstlerischem Gewande wertvolle Beiträge zu der Frage der Erziehung und Bildung der Mädchen enthält und in der Titelheldin eine vorbildliche deutsche Mädchengestalt schildert. Es ist ein durchaus erzieherisches Werk, und es ist zu verstehen, daß das rumänische Unterrichtsministerium, wohl auf Anregung der Königin Elisabeth, der bekanntlich die Frage der Mädchenerziehung sehr auf dem Herzen liegt, den Roman ins Rumänische übersetzen und unentgeltlich an die Schulbüchereien des Landes verteilen ließ. Gertrud Baumgarten ist ein dichterisches Werk von reicher Lebensfülle und bei großem sittlichen Ernste durchaus liebenswürdig. Es ist frei von jedem Sinnenreize und atmet nur Reinheit und Gesundheit. Heiterkeit und Lebensmut strahlen aus jeder Zeile und nehmen das Herz des

*) Straßburg, C. Jos. Singer. M. 4,—.

Lesers bald ganz gefangen. Ich hebe aus dem Buche die wichtigsten Grundsätze für die Mädchenerziehung heraus:

Da das wertvollste Grundstockvermögen eines Volkes seine Gesundheit, seine körperliche und sittliche Kraft ist, so sollen die Mädchen in erster Linie gesunde Weiber werden. Die Körperkultur soll in erster Linie auf gesundheitliche Nützlichkeit abzielen, welche den weiblichen Organismus in seinen Eigenheiten und geschlechtlichen Erscheinungen günstig beeinflusst, sie soll den Körper stärker, gewandter, widerstandsfähiger und leistungsfähiger machen. Die Körperkultur soll als ästhetisches Turnen zur Entwicklung der Schönheit des menschlichen Körpers beitragen und darin ein vornehmeres Ziel erkennen. Spiel und Tanz im Freien oder in weiten Hallen und jeder vernünftige Sport müssen wesentliche Bestandteile des Unterrichts bilden. Die wirksamste Körperpflege aber ist die Erziehung zur körperlichen Arbeit, mit der sich zugleich die geistige in gewinnbringender Weise verknüpfen läßt. Es sind deshalb als allgemeine Unterrichtsfächer anzusehen: Gartenarbeit mit Obst- und Gemüsebau, Blumen- und Bienenzucht. Ein schlichter Unterricht über die Gesetze der Schönheit und Natürlichkeit, über Leibes-, Geistes- und Gesundheitslehre hat Hand in Hand mit der praktischen Körperpflege das Körperstudium zu betreiben.

In zweiter Linie sollen die Mädchen vernünftige, verständige Weiber werden. Deshalb sind im Unterrichtsplane einzufügen leichtfaßliche Seelenlehre mit praktischer Erziehungslehre. Der „Allgemeinen Töchter Schule“ sind Fachschulen für Französisch und Englisch und Haushaltungsschulen anzugliedern. Das Weib soll erkennen lernen, daß Küche und Kinderstube auch eine Wissenschaft in sich beherbergen, die in ihrem gesundheitlichen, wirtschaftlichen und sittlichen Einflusse weit über die Grenzen der Familie hinausreicht und die größeren Lebensgemeinschaften — Gesellschaft und Staat — in ihrem wesentlichsten Bestande heilbringend und nuschaffend beeinflussen kann und beeinflusst.

Als drittes wesentliches Ziel der Mädchenbildung soll gelten: Wir wollen Arbeiterinnen erziehen. Sei es die Arbeiterin in der Familie, als Mutter und Erzieherin der Kinder, als Genossin und Mitarbeiterin des Mannes und dessen Freundin, sei es als Arbeiterin im Gemeinde- und Staatsleben in den Aufgaben der Kultur. Denn das Wichtigste, was der Jugend als Leitstern und Führer für das Leben vermittelt werden kann, ist der Begriff vom Werte der Arbeit. Kein finanzielles Institut des Staates würde so reichliche Zinsen abliefern wie diese Maßregel: Lehret die Mädchen arbeiten und sparen! Ein ungeahnter Wohlstand würde erblühen!

Ein gleiches Lob singt der Arbeit Lisbeth Dill in ihrem Roman: „Eine von zu vielen“*), auf den ich bei dieser Gelegenheit hinweisen möchte. Das Buch enthält die Tragödie des jungen Mädchens, das als „Stütze“ in das Leben eintritt, als es das Schicksal zum Erwerb zwingt. „Es gibt für Frauen“, heißt es dort, „zwei Wege: Entweder wir heiraten, oder wir arbeiten praktisch. Einen dritten Weg gibt's nur für Genies. Und wie viele Genies haben wir denn, wenn wir die Künstler-schar durchsieben? Aber die, welche nicht arbeiten wollen, sich nicht verheiraten können und keine Genies sind, die gehören zu den viel zu vielen.“

II. Fundschau.

1. Zeitgeschichtliche Mitteilungen.

Das Pfingstfest hat uns in diesem Jahr eine Reihe von Kongressen gebracht, die für die Schule mehr oder weniger bedeutungsvoll waren: die Deutsche Lehrerversammlung in Dortmund, den Preussischen Lehrerinnentag in Breslau, den 5. Allgemeinen deutschen Erziehungsstag in Weimar, den Allgemeinen deutschen Schulverein in Konstanz, den Evangelisch-sozialen Kongress in Dessau, die Versammlung für Schulhygiene in Darmstadt und die

*) Deutsche Verlagsanstalt, Stuttgart. M. 4,—.

Versammlung technischer Lehrerinnen in Königsberg. Die Dortmunder Tage zeigten eine überaus zahlreiche Beteiligung. Jedoch hierin liegt die Bedeutung solcher Zusammenkünfte nicht, so wertvoll für den einzelnen auch manche Eindrücke solcher Massentundgebungen und die Einwirkungen des gesprochenen Wortes werden können. Wichtiger ist die Frage, welchen Widerhall jene Beratungen in dem gesamten Volke finden werden. Generalsekretär Tews hat sicher das Richtige vorausgesagt, als er ausführte, seine Darlegungen über den Lehrermangel würden an mancher Stelle mißfallen. Dasselbe Schicksal werden die Worte Natorps und Sommers haben. Es weht eine scharfe Luft von Dortmund her. Wollen wir das bedauern und vor allen Dingen Ruhe und Frieden wünschen? Wer weiß, daß nur aus Streit und Kampf das gute Neue erstehen kann, wird die Angriffe gegen uns Lehrer, die unfehlbar folgen werden, nicht bedauern; denn nur so kann sich herausstellen, welche Forderungen berechtigt sind. Jedoch müssen wir von den Gegnern verlangen, daß sie uns die Absicht, an unserm Teile nach bestem Wissen und Gewissen das Wohl des Volkes zu suchen, zutrauen. Auf einer Tagung, wie der von Dortmund, arbeitet man nicht für den kommenden Tag; man blickt in eine mehr oder weniger entfernte Zukunft und legt große Maßstäbe an. Soll es uns da wundern, wenn Natorp bei einem Vergleich von 1808 und 1908 zu dem Ergebnis kommt, daß die Jahrzehnte nach Preußens Wiedergeburt nicht gebracht haben, was der Patriot nach dem unvergesslichen begeisterten Aulauß vor 100 Jahren auf dem Gebiete der Volkserziehung erwarten durfte? Soll es uns entrüsten, wenn über die konfessionelle Schule der Stab gebrochen wird, nachdem wir im 19. Jahrhundert die außerordentliche Verschärfung der konfessionellen Gegensätze und die bösen Folgen davon für weitabgelegene Gebiete des Volkslebens beobachtet haben? Wie schön wäre es, wenn im Hause der Mutter Germania nicht zwei feindlich gesinnte Brüder wohnten! Wird die Simultanschule aber der Punkt sein, von wo aus die Gesundung beginnen muß? Das ist wenig wahrscheinlich, und es zeugt von einer Unterschätzung von Familie, Kirche und Tradition im Volksleben, wenn man der Schule solche beschwichtigenden Zaubermittel zutraut. Nein, die Simultanschule kann nur das Endglied der Entwicklung sein. Und doch möchten wir den kraftvollen Hinweis auf die konfessionelle Einigung auf unsern Lehrertagen nicht missen. Sind wir Lehrer auch nicht mächtig genug, über Nacht den konfessionellen Hader zu stillen, so liegt es doch in unserer Hand, Pionierdienste zu leisten. Wir können unsern Unterricht so gestalten, daß nach einem schönen Wort des Matthias Claudius unsere Schüler auch von fremden Kultusformen denken, sie seien im „Geist gemeint“.

Dem herben Urteil Natorps über die Vorschule werden gewiß alle einsichtigen Leute beistimmen; denn wenn wir auch zugestehen müssen, daß im Unterricht eine Klasse von Kindern aus annähernd gleich günstigen sozialen Verhältnissen besser gefördert werden kann als eine solche, wo das Tagelöhnerkind und der Sohn des Großfabrikanten nebeneinander sitzen, so kann dieser Gewinn nur gering angeschlagen werden gegenüber dem sozialen Nachteil, der daraus entspringt, daß hoch und niedrig schon von der Jugend an geschieden und einander entfremdet werden. Wir haben den gemeinsamen Unterricht in Bayern und allenthalben auf dem Lande und in den kleinen Städten. Warum geht es dort? Warum soll nun in den mittleren und größeren Städten, wo die Menschen schon an und für sich einsam und kalt aneinander vorbeigehen, dieser Entwicklung des Gesellschaftslebens und dem Prokentum durch die Einrichtung unser Schulen noch Vorschub geleistet werden? — Auch dem Worte von Tews, daß wir Lehrer nicht das Vorderhaus der Fräulein Lehrerin räumen und bescheiden im Hinterhause Platz nehmen wollen, werden alle vorurteilsfreien Volkskreise beipflichten. Es ist eine eigenartige Sache, daß sich unsere Lehrerinnen an den meisten Orten als ein Teil des Lehrkörpers fühlten, der innerlich von den männlichen Amtsgenossen geschieden ist. Warum neben Dortmund gleichzeitig die gesonderte Versammlung der preussischen Lehrerinnen in Breslau? Gibt es eine männliche und eine weibliche Pädagogik? Könnte der Deutsche und Preussische Lehrerverein nicht auch die materiellen Fragen der Lehrerinnen vertreten? Die Vorbildung unser Lehrerinnen hat sicher zu dieser Trennung viel beigetragen, und es ist

zu wünschen, daß die bevorstehende Mädchenschulreform auch mit der Ungleichheit in dieser Hinsicht aufträumt. Wir möchten im Anschluß an Dortmund aber nicht die Meinung aufkommen lassen, als ob wir überhaupt keine Lehrerinnen in unsern Schulen haben wollten. Wir wissen ihre Leistungen wohl zu schätzen; nur sträuben wir uns eines teils aus sozialen Gründen, andernteils im Hinblick auf die überaus nötige kraftvolle Einwirkung des Mannes auf das junge Geschlecht gegen die zunehmende Zahl der Anstellungen von Lehrerinnen. Nach dem „Handbuch der Frauenbewegung“ beträgt die Zahl der Lehrerinnen in Österreich 28, Ungarn 18,5, Schweiz 36, England und Wales 71,5, Schottland 63,6, Irland 53,8, Dänemark 28,6, Schweden 35, Norwegen Stadt 69,3, Norwegen Land 26,4, Finnland Stadt 73,4, Finnland Land 49, Rußland 36,6, Frankreich 46,7, Italien 63, Portugal 88,2 und den Vereinigten Staaten 92,3%. Angesichts der bevorstehenden Vermehrung der Lehrerinnen-Seminare gewinnen diese Zahlen für uns in Preußen besondere Bedeutung. Wenn wir die Lehrerinnen im Lehrkörper auch nicht entbehren wollen, so müssen wir ferner entschieden ihrem Anspruch auf leitende Stellen widersprechen. Wir wollen uns nicht hinter das durch die Jahrhunderte geheiligte Recht des Mannes auf die Führung verschanzen, sondern einzig auf das hinweisen, was die Natur über den Unterschied von männlichem und weiblichem Wesen überall lehrt. Wir müssen uns hierin ganz dem anschließen, was Luz Korobi jüngst in einem Zeitartikel der „Täglichen Rundschau“ ausgesprochen hat. Die Lehrerin wird auch nicht imstande sein, in dem Volksleben die Stelle einzunehmen, die der Mann dem Lehrer anweisen möchte; dieser soll so geachtet sein wie heutzutage der Offizier, so unabhängig wie der Richter. Es wird viel Zeit verfließen, ehe dieses glänzende Bild Wahrheit werden wird, und ob es Wahrheit werden wird? Die letzte Statistik über den Militärdienst der Lehrer im Jahr 1905/1906 ergibt folgende Zahlen: Von 1911 dienenden Kollegen, über die Angaben vorliegen, haben 801 oder 41,92 v. H. ihre Militärpflicht als Einjährig-Freiwilliger abgeleistet. Im Jahre 1901/02 waren es nur 29 v. H. Von 680 Lehrern, von denen Nachrichten über ihre Beförderung vorliegen, ist folgendes festgestellt: 546 wurden zum Offiziersaspiranten-Unterricht zugelassen und 303 als Offiziersaspiranten entlassen. Wir dürfen uns darüber um so mehr freuen, als wir wissen, wie schwer es vielfach unsern Kollegen in den ersten Jahren gemacht wurde, nur am Offiziersaspiranten-Unterricht teilzunehmen. Jedenfalls sind obige Zahlen nicht bloß ein Zeugnis für die militärische Tüchtigkeit unserer Kollegen. Mindestens 55 unserer Kollegen sind Reserveoffiziere. Gewiß mag manchem diese Zahl nicht besonders groß erscheinen, und wir sind auch weit entfernt, darauf einen Lobgesang anzustimmen. Für uns ist diese Zahl aber ein Gradmesser dafür, wie die Bewertung des Volksschullehrerstandes innerhalb der verfloßenen 10 Jahre doch eine andere geworden ist. Und darum freuen wir uns der Erfolge unserer Kollegen.“ Wir wollen vertrauen, daß uns die Jahre auch hierin vorwärts bringen werden; die Kultur schreitet nicht in Sprüngen vorwärts, sondern nimmt oft kleine Schritte. Einen Trost gewährt uns in dieser Hinsicht die jüngst erfolgte gesetzliche Regelung in Weiningen und Altenburg, und wir wollen unsre heutigen Betrachtungen mit den wesentlichen Bestimmungen aus dem neuen Schulgesetz Altenburgs vom 13. Dezember 1907 schließen. Künftig werden in Altenburger Schulen Fachleute die Aufsicht führen. Dem Geistlichen bleibt nur das ihm zustehende Gebiet des Religionsunterrichts. Auch die noch unbestimmte Art und der Umfang der Ortschulaufsicht wird sicherem Vernehmen nach die Regierung auf dem Verwaltungsweg so gestalten, daß eine Demütigung der Lehrerpersönlichkeit in der anfangs gefürchteten Weise wohl nicht mehr zu befürchten ist. Es werden ferner künftig in der Regel nicht mehr als 100 Schüler auf einen Lehrer und nicht mehr als 60 Schüler auf eine Klasse entfallen. Endlich wird von nun an allerorten im Lande die obligatorische Fortbildungsschule mit entweder allwöchentlich 2 Stunden oder wöchentlich 4 Stunden in den 4 bis 5 Wintermonaten für die Erziehung und Weiterbildung der schulentlassenen männlichen Jugend Sorge tragen. Auf Beschluß der Schulvorstände kann auch die Fortbildungsschule für Mädchen eingerichtet werden.

Mit dem neuen Gesetz ist auch eine Besoldungsaufbesserung verknüpft.

Und zwar ist die Aufbesserung der Lehrergehälter verhältnismäßig der Erhöhung gleich, die gleichzeitig die Besoldungen aller Staatsbeamten erfahren haben. Welchen Fortschritt nun das neue Besoldungsgeſetz bietet, zeigt die folgende Entwicklungsreihe:

	Gesetz von 1899:	von 1904:	von 1907:
1.—4. Jahr	1100	1150	1300
7.—8. "	1250	1350	1500
9.—12. "	1400	1500	1650
13.—16. "	1550	1650	1800
17.—20. "	1650	1800	2000
21.—24. "	1750	1950	2200
25.—28. "	1850	2100	2400
29. "	1950	2250	2600
Vifare	840	840	900

1. Dienstjahr beginnt mit der definitiven resp. provisorischen Anstellung.

2. Pädagogische Mitteilungen.

Über Fauftriſſe im naturgeſchichtlichen Unterrichte ſchreibt Kortländer in der Pädagogiſchen Woche: Mögen viele auch den Wert der Fauftriſſe im naturgeſchichtlichen Unterrichte anerkennen, ſo werden ſie doch behaupten: Ich bin kein Zeichner und kann die Fauftriſſe in ihrem Unterrichte wenig oder gar nicht verwenden. Ein Zeichner im Sinne des künstlerischen Zeichnens braucht man dabei auch nicht zu ſein. Das Zeichnen, das die Fauftriſſe verlangen, kann jeder ſo gut lernen, wie er ſchreiben gelernt hat. Es ſoll also dargeſtellt werden, was an Pflanzen und Tieren weſentlich iſt. Dieſer Stoff läßt ſich in mehrere Gruppen einteilen. Es handelt ſich da zunächſt um die Darſtellung einzelner Teile, die ſonſt nicht ſo genau beachtet werden oder zu klein ſind, um am Original veranſchaulicht werden zu können, z. B. Teile einer Blüte, wie Staubgefäße und Stempel, eine Blüte im Längſchnitt, Blattformen, Blütenſtände, einzelne Teile an Tieren, wie Füße, Federn, Schnäbel, Schädel, Fiſchblaſe uſw. Eine zweite Gruppe bilden die ſchematiſchen Darſtellungen der Querschnitte, z. B. Blüten-diagramme, Längſchnitte durch Früchte, die die Teile und die Anordnung derſelben in einer Frucht erkennen laſſen, Längs- oder Querschnitt durch ein Ei; Längſchnitte durch einen Säugetierfuß zum Zwecke der Erklärung der Knochenlage und der Gelenke. Als dritte Gruppe kann man die Darſtellungen phyſiologiſcher Vorgänge aus dem Tier- und Pflanzenleben betrachten, z. B. Längſchnitt durch eine Zwiebel, die die Bildung der jungen Zwiebel zeigt, oder eines Wurzelſtodes, der die Entſtehung der Pflanzen durch unterirdiſche Ausläufer erkennen läßt; ein Durchſchnitt durch eine Blüte, die von Inſekten beſucht wird, um die zwei Phafen der Staubübertragung und durch einen Stempel nach der Beſtäubung, um den Vorgang der Befruchtung zu erklären; ferner die Entwicklungsſtufen eines Inſektes, z. B. Maitäfer oder Schmetterling, die Entwicklungsſtadien des Froſches, der Blutumlauf und die ſchematiſche Darſtellung des Auges. Zu dieſer Gruppe kann man auch die Querschnitte durch Zellen rechnen, um den Bau und das Leben der Pflanzen und Tiere zu veranſchaulichen. — Die letzte Gruppe bilden ganze Tier- und Pflanzenformen, und zwar nur der äußeren Form wegen und als Längſchnitte, die die Lage der Organe in ihrem Zusammenhange miteinander erkennen laſſen. Einfachheit unter Fortlaſſung alles Nebensächlichen iſt eine Haupteigenſchaft der Fauftriſſe, Striche ſind das Hauptdarſtellungsmittel. „Bege mehr Wert auf Richtigkeit als auf Schönheit“ iſt dabei der Hauptgrundsatz. Die Wirkung der Fauftriſſe wird noch vermehrt, wenn man ſich dabei der bunten Kreide bedient.

Über Beobachtungsaufgaben für die Menſchenkunde ſchreibt Dr. R. Seyfert in der Deutſchen Schulpraxis: Aus der Idee des ſchaffenden Lernens iſt die Forderung hervorgewachſen, daß die Kinder ſelbſtändig beobachten ſollen. Beobachtungen ſind nun auch für die Menſchenkunde gefordert worden, und dieſer Forderung gegenüber verſagt die Behauptung, ſie ſeien unmöglich oder zu ſchwierig auszuführen. Als Beiſpiele mögen die folgenden Aufgaben gelten; es iſt wohl leicht zu erkennen, daß ihre Zahl um viele vermehrt werden kann:

Fühle an deinem Körper, an welchen Stellen man den Pulsschlag wahrnehmen kann: Brust, Vorderarm, Hals. Bei welchen Anlässen spüren wir ihn gleichsam durch den ganzen Körper? (Überanstrengung, heftiges Laufen!) Zähle die Pulsschläge des Morgens — mittags — abends; wenn du dich unwohl fühlst, wenn du recht erregt bist. — Beobachte die Stärke deines Pulschlages zu verschiedenen Zeiten. Vergleiche die Zahl deiner Pulsschläge mit der deines Vaters — deines jüngsten Bruders. Miß mit einem Fieberthermometer unter der Achselhöhle die Blutwärme. Miß sie, wenn du dich einmal recht unwohl fühlst. Verfolge den Verlauf sichtbarer Adern. Beobachte, wie sich die äußern Adern an der Hand mit Blut füllen, wenn du die Hand nach unten hängen läßt — wie sie sich leeren, wenn du die Hand hochhebst. Wie steht es bei den äußern Adern mit dem Pulschlage? Schnüre mit einem Faden für einige Minuten einen Finger ab; beobachte, wie sich das Blut staut, wie allmählich die Fingerspitze blaß, d. h. blutleer wird. Nun überlege, wie enge Hosengürtel, Riemen, Strumpfbänder, wie das Korsett wirken muß. Beobachte an dir — an andern das Blaß-, das Rotwerden. — Welche Empfindungen hat man bei Blutandrang nach dem Kopfe. — Laß dir das Herz einer geschlachteten Taube oder einer Gans geben, zerlege es. Zeichne das Ganze, ein paar Durchschnitte, die Teile. Suche die Stellen, an denen die Adern ansetzen.

Gehe deinen Schülern nie mit einem guten Beispiel voran. Schon das Vorgehen ist ein eigen Ding. Wer z. B. eine Rottte Jungen über die Straße zu führen hat, der marschiere nicht voraus, wie ein preussischer Leutnant, der in die Schlacht geht, sondern schreite fein säuberlich hinterher, damit der Zauber des Unsichtbaren die ganze Bande im Zaume halte. Um Gotteswillen, Lehrer, werde deinen Schülern nicht zu sichtbar; wenn sie dich erst auswendig kennen, wirst du bald vom Thron gestoßen. Bleibe ein Geheimniß, das sie nie ganz enthüllen, ein Räthsel, das sie nie vollständig lösen können, vor allen Dingen werde aber niemals eine korrekte Sammlung von guten Beispielen; die sind lediglich durch das Band der Langeweile verknüpft. Nichts ist abstoßender für die Jugend, als wenn sie fortwährend die tote moralische Klappermühle hören muß. Wer erzieherisch wirken will, muß vor allen Dingen alles Gemachte fliehen und nach lebendiger Persönlichkeit streben. Dabei kommt's auf ein paar Schattenseiten gar nicht an, die sorgen manchmal erst dafür, daß alles natürlich bleibe. Was aber von solcher Möglichkeit ausgeht, das sind nicht absichtlich gute Beispiele, sondern lebendige Wirkung, die ungesucht und ungewollt bis in die geheimsten Kämmerchen der Seele dringt. Schrztg. f. D. u. W.

Personalien. Paul Keller, der bekannte und vielgelesene Breslauer Dichter und Schriftsteller, ist nach 15 jähriger Lehrtätigkeit im Volksschuldienste, wovon 10 Jahre auf die Stadt Breslau entfallen, mit Pension aus dem Schulamte geschieden, um sich ganz literarischen Arbeiten widmen zu können. Wir haben im Februarheft einen Abschnitt aus seinem Buche „Der Sohn der Pagar“ abgedruckt.

Dem Konservator des städtischen Museums in Fulda, Jos. Vonderau, Hauptlehrer an einer Volksschule daselbst, ist wegen seiner Verdienste um die Erforschung der Vorgeschichte Fuldas der Titel Professor verliehen worden.

3. Sprachhefte des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins.

Zeichen.

Im Gablonzer Tageblatt wurde kürzlich folgendes ausgeführt: Der Einzelkaufmann, die Handelsgesellschaften und die eingetragenen Genossenschaften, die eine in das Handels- oder das Genossenschaftsregister eingetragene Firma, d. h. einen besonderen, oft vom bürgerlichen Namen des gesetzlichen Geschäftsinhabers abweichenden Handelsnamen führen, schließen ihre Brieffschaften mit Zug und Recht: „Ich zeichne (Wir zeichnen) hochachtungsvoll“, und nun kommt die Angabe der Firma genau in dem Wortlaute und — je nachdem ganz oder zum teil — in den Schriftzügen, wie sie der Geschäftsinhaber oder sein gesetzlich zulässiger Vertreter in eine der genannten Listen hat eintragen lassen, wodurch er allein das ausschließliche Recht zur Führung der Firma und zu ihrer Wieder-

gabe in den eingetragenen Schriftzügen erlangt. Das Wort „zeichnen“ bedeutet daher hier soviel wie: eine Unterschrift in ihrer gesetzlich geschützten Form wiedergeben — und der kaufmännische Briefschluß „ich zeichne N. N.“ heißt demnach soviel wie: ich gebe meine Unterschrift in dem Wortlaute und in den Schriftzügen wieder, wie ich sie in das betreffende Register habe eintragen lassen. Der Zweck dieser Worte ist aber der, dem Briefempfänger damit zu versichern, daß das Schreiben echt ist, d. h. wirklich von dem herrührt, dessen Firma unter den Brief gesetzt ist. Was folgt nun aus dem Gesagten? Erstens: Ein Nichtkaufmann darf sich des kaufmännischen Briefschlusses: „ich zeichne hochachtungsvoll N. N.“ nicht bedienen, denn er hat nichts zu zeichnen, nämlich keine gesetzlich geschützte Unterschrift. Seine Unterschrift kann — wenn nicht die Absicht des Betrugs oder sonstiger böswilliger Irreführung vorliegt — straflos jeder Namensvetter von ihm in ganz gleicher Weise geben. Zweitens: Ganz widersinnig ist der Ausdruck: „ich zeichne mich hochachtungsvoll N. N.“. Das würde bedeuten, daß der Briefschreiber unter den Brief sein höchsteigenes Bild setzt.

III. Büchertisch und Lehrmittelschau.

1. Besprechungen.

D. Holzmann, **Christus**. 148 S. Quelle u. Meyer. Leipzig. Geb. M. 1,25.

Zu dem rühmlich bekannten Sammelwerk „Wissenschaft und Bildung“, das bei Quelle u. Meyer erscheint, hat auch Oskar Holzmann, a. o. Professor der Theologie, beigefeuert. Sein Buch über Christus ist kein Präparationswerk, sondern eine volkstümliche, aber zugleich tiefgründige Studie, die in knapper Ausdrucksweise geistvoll auf alles Wesentliche hinweist. Es enthält folgende Kapitel: Das Christentum in der Geschichte — Volk und Heimat Jesu — Quellen des Lebens Jesu — Glaubwürdigkeit der drei ersten Evangelien — Geschichte Jesu — Evangelium Jesu — Der Sünderheiland — Die Glaubensstatsachen des Lebens Jesu — Erlöser, Versöhner, Messias — Fingerzeig für selbständige Erkenntnis Christi. Der Verfasser ist ein gemäßigt-liberaler Theologe; er ist bemüht, alles fernzuhalten, was lediglich zerstörend wirken könnte. Ihm ist die Religion der Sauerteig, der belebend wirkt. „Das Christentum verlangt von jeder Generation einen Fortschritt. Die christlichen Völker müssen um ihrer Religion willen tätige, arbeitsame Völker sein.“ „Auf der Stufe des Christentums gibt die Religion eine bleibende Ausrüstung: ein festes, in keiner Not versagendes Gottvertrauen und ein unendliches Streben nach Heiligung in selbstverleugnender Liebe und opferwilligem Dienen.“ Diese Sätze lassen den tiefen Ernst des Buches erkennen. Keiner wird es ohne Segen lesen.

M. G.

Martin Luther. Ausgewählt, bearbeitet und erläutert von Dr. Richard Neubauer. II. Teil. 3. Aufl. 283 S. Halle a. S. 1907. Waisenhaus. Kart. M. 2,80.

Das Buch gehört der Sammlung „Denkmäler der älteren deutschen Literatur“, herausgegeben von Bötticher und Kinkel, an. Es bringt Luthers vermischte Schriften weltlichen Inhalts (darunter Luthers Rundschreiben an die Ratsherrn aller Städte deutschen Lands), Fabeln und Sprüche, Dichtungen und Tischreden. Eine besonders wertvolle Beigabe ist der „Grammatische Anhang“, eine Übersicht über Luthers Sprache und deren Hauptabweichungen von dem heutigen Sprachgebrauch. Für Lehrer bietet das Buch eine bequeme und zuverlässige Einführung in das Studium der Muttersprache.

Hannover.

E. Schred.

D. Eberhard, Rektor, **Die Gleichnisfrage**. Eine theologische Untersuchung mit pädagogischer Spitze. Wismar i. Meckl., Hans Bartholbi, 1907. VII., 114 S. Br. ungeb. M. 1,80.

Die Gleichnisse können keine dunkeln Allegorien, sondern müssen lichtvolle Parabeln sein, die man nicht zu deuten, sondern einfach anzuwenden hat. Trifft

dies aber zu, so ist damit erwiesen, daß sowohl die von den Synoptikern angegebene Zweckbestimmung, als die beim Gleichnis „vom viererlei Ader“ und „vom Unkraut unter dem Weizen“ Jesus selbst in den Mund gelegte allegorische Deutung ein Irrtum oder eine spätere Einschlebung ist! Diese Schlußfolgerungen bilden den Kern der Gleichnisreden, wie sie nach einigen Vorarbeiten besonders der Marburger Prof. D. Züllicher in seinen „Gleichnisreden Jesu“ (erster Bd. 1888) ebenso energisch als erfolgreich in Angriff genommen hat. Freilich mußte er im Vorwort zur 2. Aufl. (1899) bereits selbst zugestehen, „daß er seine Position mit Absicht scharf einseitig pointiert habe“. Daraus erklärt es sich denn, daß seine Anhänger jenen Standpunkt durch verschiedene „Ergänzungen und Einschränkungen“ wesentlich modifiziert haben, ja, daß andere Gelehrte durch gleichfalls grundlegende Untersuchungen teilweise zu ganz entgegengesetzten Endurteilen gekommen sind. — Über diese verschiedenen Forschungsergebnisse will Eberhard in der angezeigten Arbeit orientieren und damit „im letzten Grunde dem Frieden und der Verständigung dienen“. „Zugleich bringt diese Untersuchung über Zweck und Wesen der Gleichnisse einen Einblick in die Arbeit der positiven Bibelwissenschaft.“ Der „positive“ Verfasser löst seine Aufgabe mit großer Sachkenntnis und wohlthuender Objektivität, wenn er auch hier und da zum Widerspruche reizt. Seiner Führung kann sich jeder getrost überlassen, der eine allgemeine Übersicht über die theologische Grundlegung und schultechnische Gestaltung dieser Frage gewinnen will. Nur darf man selbstverständlich niemals vergessen, daneben auch die eine oder die andere Gleichnismonographie (von Züllicher, Weinelt, Bugge, Fiebig, Wismann usw.) selbst zur Hand zu nehmen; denn wahre Lebenswässer schöpft man am reinsten und reichlichsten immer nur aus den Quellen!

Wendenburg.

Dr. J. Voos, **Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde.** II. Bd. (M—Z). 1100 S. Pichlers Ww. u. Söhne, Wien und Leipzig. Geb. M. 17.—, geh. M. 15.—.

Ein sehr reichhaltiges Buch, das in Preis und Umfang etwa die Mitte zwischen Sander und Rein innehält. Es berücksichtigt neben dem, was für alle deutschen Schulen wichtig ist, besonders österreichische und katholische Verhältnisse. Viele Bildnisse bedeutender Schulmänner und Abbildungen wichtiger Gebrauchsgegenstände für Schulen sind in den Text eingefügt. Die Artikel rühren wie bei Rein von einer Reihe von Mitarbeitern her, unter denen wir vielen bedeutenden reichsdeutschen Pädagogen begegnen. Sehr reich sind die Biographien vertreten; ebenso ist dem Schulwesen der verschiedenen europäischen Staaten weitgehende Beachtung geschenkt; in dem Artikel über muhammedanisches Schulwesen in der Türkei z. B. finden wir auf 17 S. 10 Abbildungen. Jedem Artikel ist für vertieftes Studium eine Zusammenstellung der wichtigsten Literatur hierfür beigelegt. Somit ist das Werk imstande, dem strebsamen Lehrer wichtige Fingerzeige über die Wege zu geben, die er zur Vertiefung seiner Bildung einschlagen muß.

M. G.

Der Sagenkreis der Nibelungen. Von Georg Holz. (Wissenschaft und Bildung. Einzeldarstellungen aus alten Gebieten des Wissens Nr. 6.) 128 S. Leipzig 1907, Quelle u. Meyer. M. 1.—, geb. M. 1,25.

In dem vorliegenden, geschmackvoll ausgestatteten Bändchen der von Dr. Paul Herre herausgegebenen Sammlung „Wissenschaft und Bildung“ werden Entstehung, Weiterbildung der Nibelungenlage, ihre Quellen und ihr geschichtlich-mythischer Ursprung untersucht und ihr Weiterwirken bis in die moderne Literatur verfolgt. Das wissenschaftliche Beiwerk ist auf ein geringstes Maß beschränkt. Allen Freunden des germanischen Altertums kann das Bändchen nur warm empfohlen werden.

Hannover.

E. Schred.

Engel, **Geschichte der deutschen Literatur des neunzehnten Jahrhunderts und der Gegenwart.** In Halbledereinband und Schutzarton. 528 S. G. Freytag, Leipzig und F. Tempsky, Wien. M. 10.—.

Im Februar d. J. erschien der 2. Band von Engels Geschichte der deutschen Literatur unter oben genanntem Titel als selbständiges Werk. Wenn wir

hören, daß jenes Werk seit seinem Erscheinen kurz vor Weihnachten 1906 nun schon in einer 3. Auflage herausgegeben wird, so merken wir daraus, daß es sich um eine der bedeutendsten Erscheinungen auf unserm Büchermarkt handelt. Die rege Teilnahme, die in den letzten Jahren für unsere zeitgenössische Literatur erwacht ist, hat Verfasser und Verleger veranlaßt, den 2. Band als Sonderausgabe in den Handel zu bringen. In 19 Kapiteln und einem Anhang wird darin unsere neuere Literatur von Jean Paul bis zum Jahre 1907 hin behandelt. (Jean Paul und die Frühromantik. Vollromantiker. Vaterlandsdichter. Die schwäbischen Dichter. In dem deutschen Dichterwald. Das vor-märzliche Drama. Der Roman. Das junge Deutschland und die politische Dichtung. Die Sänger, Roman und Novelle, Drama von 1848—1870. Von der Aufrichtung des Reiches bis zum jüngsten Deutschland. Die literarische Umwälzung der 80er Jahre. Lyrik der Gegenwart. Erzählungskunst der Gegenwart. Das Drama des letzten Menschenalters. Deutsche Literatur in der Schweiz, in Tirol und im fremdsprachigen Ausland. Wissenschaft und Presse. Auswahl leistungswertester Bücher der deutschen Literatur). Innerhalb dieser großen Einheiten finden wir einen reichen Stoff; es ist wohl kaum irgend ein Name oder ein Werk, die einen Anspruch auf Erwähnung haben, übergangen worden. Auch finden wir in dem Text eine stattliche Reihe von Bildnissen und Nachbildungen einzelner Handschriften. — Der wissenschaftliche Wert des Wertes ist über jeden Zweifel erhaben. Engel hebt scharf das Wesentliche der Erscheinung hervor. Er skizziert den Inhalt der Werke in scharfen Umrissen und fügt knapp sein Urteil hinzu. In den „Blüten und Früchten“ dieser Zeitschrift ist im Juni schon darauf hingewiesen, wie wenig sich Engel durch Tagesruhm blenden läßt. Sein Werk kann daher allen, die im Streit der Tagesmeinungen nach einem zuverlässigen Führer ausschauen, eine wesentliche Hilfe bei der Bildung eines eigenen Urteils bieten. Das Studium dieses Buches wird außerdem durch die klare Sprache zu einem Genuß. Für Weiterstrebende wird die Bücherkunde am Schluß sehr förderlich sein; es werden darin Fingerzeige für die wissenschaftliche Einarbeitung in die Literatur geboten. M. G.

D. Obst, **Der „Musterlehrer“**. 104 S. Dürr, Leipzig. M. 1,50.

Ein mit dem Herzen geschriebenes Buch. Wer darin etwa Entwürfe für Musterlehrproben oder allerlei hausbackene Winke für das Amt erwartet, wird enttäuscht werden. Der Verfasser zieht gerade gegen die Neigung, alles nach bewährten Mustern zu erledigen, grimmig zu Felde; er trifft den Nagel auf den Kopf, wenn er als den Grundschaden in der Lehrerbildung der Seminare die mangelnde Anleitung zu selbständiger Durchbringung des Lehrstoffes und als das wesentliche Kennzeichen des wirklichen Lehrers die geistige Selbstständigkeit bezeichnet. Er führt dies in frischer Weise nach den verschiedensten Richtungen hin aus; er zeigt, wie die geistige Selbstständigkeit sich in dem Religionsunterricht, in dem Studium der Pädagogik, in der Methodik, der Vorbereitung zur zweiten Prüfung, der Vorbereitung zum Unterricht, dem Lehrervereinsleben, dem Verhältnis zur Gemeinde u. a. m. erweisen soll. Wertvoll ist es, was der Verfasser, ein Seminarlehrer, über das Vertrauensverhältnis zwischen Seminarlehrer und Seminaristen schreibt; er legt da den Finger auf eine klaffende Wunde. In einem Punkte möchten wir bei der Lektüre des anregenden Buches zur Vorsicht mahnen: man möge sich durch die Ausführungen nicht verleiten lassen, die Methodik zu unterschätzen. Der Verfasser will dies sicher auch nicht. M. G.

B. Clemen, **Schlesiens Bau und Bild** mit besonderer Berücksichtigung der Geologie, Wirtschaftsgeographie und Volkskunde. Eine Landeskunde für Schule, Haus und Studium mit 116 Abbildungen, 8 in den Text gedruckten Rärtchen und Skizzen, sowie 15 besonderen geologischen Tafeln. Glogau 1907. Carl Flemming.

Dieses Buch ist auf Grund eingehenden Studiums der Hauptwerke geschrieben. Dem Verfasser kommt es darauf an, eine „nationale Geographie“ zu bieten, „die schlesische Volkswirtschaft in ihren Besonderheiten und in ihrer Bedeutung für das Vaterland verständlich zu machen“ und so wirtschaftspolitisches Verständnis zu vermitteln und die Heimatliebe zu fördern. Vom geologischen Aufbau aus-

gehend, werden die einzelnen Landschaften an der Hand von 15 buntfarbigen geologischen Tafeln deutlich herausgearbeitet und nach ihren Naturschönheiten, sowie nach ihren natürlichen und wirtschaftlichen Eigenheiten dem Leser vor Augen geführt. Wir wandern mit dem Verfasser durch alle wichtigen Gegenden, von geeigneten Punkten Umschau haltend über die vor uns liegende Landschaft.

In besonderen Abschnitten werden Klima, Wirtschaft, Volk, geistige Kultur und Verwaltung der Provinz behandelt. Den Schluß bilden Übersichtstabellen über die schlesischen Kreise und ihre Einwohnerzahlen, Einwohnerzahlen der Städte, Flußlängen und Gipfelhöhen. Für eingehenderes Studium bieten geographische Literaturangaben über Schlesien, ein Verzeichnis von Karten, Reliefs und Bildern einen zuverlässigen Führer. So ist das Buch geeignet, jedem, der sein Heimatland näher kennen lernen will, besonders dem Lehrer im heimatländlichen Unterrichte gute Dienste zu leisten. Zischer.

Floerike, Dr. Kurt, Deutsches Vogelbuch. 403 Textseiten 8° mit 120 farb. Vogelbildern auf 30 Tafeln. Lief. 7—11 (vollst. in 11 Lief. à 80 Pf., fein geb. M. 10.—). Kosmos, Gesellschaft der Naturfreunde (Francksche Verlagsbuchhandlung) Stuttgart.

Mit der Ausgabe des 11. Heftes ist dieses Werk vollendet. Was die ersten Hefte versprochen, ist auch in den letzten erfüllt. Es ist in der Tat ein äußerst brauchbares, vielseitiges Werk, das niemand unbefriedigt aus der Hand legen wird. Beginnend mit dem heimischen „Vogelleben im Kreislaufe des Jahres“ bringt es neben bereits früher besprochenen Kapiteln in dem Abschnitte über „die Wanderungen der Vögel“ eine Fülle von Beobachtungen und Erfahrungen, denen man es anmerkt, daß Verfasser ein gewiegter Kenner unseres Vogel Lebens ist. Die Einzelbeschreibungen sind sorgfältig behandelt, und die Angaben über Lebensäußerungen beruhen meist auf selbstgemachten Beobachtungen und Erfahrungen. Die beigegebenen farb. Abbildungen sind, wenn auch etwas klein, doch geeignet, den Text wertvoll zu unterstützen. — Allen Vogelliebhabern, Förstern und Lehrern sei dieses Werk zum Studium empfohlen. Straßburger.

Floerike, Dr. Kurt, Die Vögel des deutschen Waldes. Reich illustriert in farb. Umschlag Pr. M. 1.—, in seinem Einband M. 2.—. Verlag des Kosmos, Gesellschaft der Naturfreunde (Francksche Verlagsbuchhandl.), Stuttgart.

Auch dieses Büchlein ist ein in sich abgeschlossenes und fein durchdachtes Werk. Es behandelt nur „die Vögel des deutschen Waldes“. Nachdem Verf. im angenehmen Plauderton uns mit den Namen unserer Vögel bekannt gemacht hat, bespricht er in anziehender Weise deren Brutstätten, hebt die Beziehungen zwischen Geologie und Ornithologie hervor, behandelt die Abhängigkeit der Vögel vom Klima, schildert die Charaktereigentümlichkeiten der einzelnen Arten usw. Das Buch will kein Lehrbuch sein, aber sein Inhalt ist so belehrend und interessant, daß man es immer wieder zur Hand nehmen wird. Die dem Texte beigegebenen Illustrationen sind glücklich gewählt und tragen viel zur Belebung des Ganzen bei. Allen Freunden einer ästhetischen Naturbetrachtung sei es darum als angenehme Lektüre empfohlen. Straßburger.

A. Sattler, Schulinspektor, Leitfaden der Physik und Chemie mit Berücksichtigung der Mineralogie und der Lehre vom Menschen. Verlag von F. Vieweg u. Sohn, Braunschweig. 255 S. Preis M. 1,50.

Der vorliegende Leitfaden ist für die oberen Klassen von Bürgerschulen, höheren Töchterschulen und anderen höheren Lehranstalten bestimmt. In methodischer Anordnung bietet er dem Schüler ein Gesamtbild von dem in der Schule Gehörten und Gesehenen, dem Lehrer sichere Anhaltspunkte zur Erteilung eines erspriesslichen Unterrichts. Die Form der Darstellung ist durchweg die entwickelnde; es wird von Beobachtungen und Versuchen ausgegangen, daraus das Gesetz abgeleitet und den Anwendungen Rechnung getragen. Eingestrente Fragen regen den Schüler zu weiterem Nachdenken an. Die zahlreichen und guten Holzschnitte werden die Klarheit und Sicherheit in der Auffassung der Erscheinungen und Gesetze zweifellos in der nachhaltigsten Weise unterstützen. Die gegenwärtige 31. Auflage des Buches entspricht den für das Königreich Preußen

festgesetzten hygienischen Anforderungen in bezug auf Typengröße und Zeilen-
durchschuß und ist auch sonst vervollständigt und verbessert, insbesondere ist der
Kleindruck vollständig beseitigt. Die Verlagsbuchhandlung ist gern bereit, den
Herren, die das Buch zum Zwecke der Einführung zu prüfen beabsichtigen, Frei-
exemplare zu überlassen. Kirchhoff.

G. Niemann u. W. Wurthe, **Präparationen für den naturgeschicht-
lichen Unterricht.** Erster Teil. Mittelstufe. Verlag von A. W. Zickfeld,
Osterrried (Gartz) 1907. 428 S. Preis geh. M. 4,60, geb. M. 5,40.

Das Werk bildet den 13. Band aus dem wissenschaftlichen Sammelwerke
„Der Bücherschatz des Lehrers“, herausgegeben von R. D. Beeg u. Ad. Rude.
Referent ist durchaus kein Freund von ausgeführten Lehrproben für den natur-
kundlichen Unterricht, soweit sie nicht jeder Lehrer sich selbst ausarbeitet; aber
so lange noch Lehrer naturkundlichen Unterricht erteilen müssen, die aus irgend
einem Grunde einen Ratgeber, der sie auf alle Einzelheiten aufmerksam macht,
nicht gut entbehren können, werden die Präparationen von Niemann und Wurthe
nicht nur den Anfängern im Schulamte, sondern auch älteren Lehrern, die ihre
Praxis den neueren methodischen Anschauungen gemäß gestalten wollen, wert-
volle Dienste leisten. Was den vorliegenden Präparationen für den Natur-
geschichtsunterricht zum Unterschied von anderen Präparationswerken eigen ist,
das ist 1. die grundsätzliche Begründung des Unterrichts auf eigene Beobachtungen
der Schüler. Beobachtungen bilden den Ausgangspunkt einer jeden Lektion.
2. Leichtere experimentelle Darbietungen begleiten die unterrichtliche Besprechung.
Aus dem starren „Ist“ wird dann ein belebtes „Werde“. Das Werk verlangt,
daß die biologischen Momente durch häufige Beobachtungen in der Natur und
durch physiologische Versuche veranschaulicht werden; denn aufmerksame und
richtige Naturbeobachtung soll und kann allein zur Erkenntnis des Naturlebens
führen. Auch in den einfachsten Schulverhältnissen lassen sich viele der ange-
führten Versuche anstellen. 3. Auch die ausgiebige Verwendung von methodischen
Aufgaben und Konzentrationsstoffen ist eine Eigenheit des Werkes. Die heimat-
liche Poesie, Sage und Volksdichtung ist häufig zur Verknüpfung herangezogen.
4. Die beigegebenen Schemabilder sollen in gemeinsamer Arbeit des Lehrers mit
den Schülern an der Tafel entstehen und von den Schülern selbständig ausge-
führt werden. Der bescheidene Wunsch der Verfasser, „die Präparationen mögen
anregend wirken und die häusliche Arbeit des Lehrers erleichtern“, wird bei
rechtem Gebrauche des Werkes weit übertroffen werden. Das Buch ist eine be-
deutende Erscheinung auf dem Gebiete der Naturkunde. Es wird Beachtung
finden. Die Verfasser sind geschickte Schulmänner, die Ziel und Wege wohl ab-
zumessen wissen. Möchte das Buch fleißig gekauft und zum Segen der deutschen
Schule verwertet werden. Kirchhoff.

Allerlei Geschichten aus dem Dorf. Von Ruth Voigtländer-Dehner.
153 S. Dresden, E. Pierzon. M. 2,50.

Das Buch bietet sechs kleine, hübsche Novellen. Zwar ist ihr Gehalt nicht
gleichmäßig, doch sind alle lesenswert. Eine reizende Idylle ist „Ihr Rosen-
stock“. Leider finden sich in dem Buche verschiedene Druckfehler.

Hannover, E. Schred.

2. Verzeichnis der eingesandten Bücher.

Nähere Besprechung bleibt vorbehalten.

- Zöllner, **Mein erstes Lesebuch.** 120 S. Roth, Gießen. 60 Pf.
Ernst, **Semper der Jüngling.** 452 S. Staackmann, Leipzig. M. 3,50.
Radler, **Lektionen und Lektionsentwürfe.** 338 S. Meyer, Hannover.
M. 2,80.
Wende, **Neues deutsches Rechtschreibwörterbuch.** 256 S. Freytag,
Leipzig. M. 1,50.
Matthias, **Handbuch der deutschen Sprache.** 113 S. Quelle,
Leipzig. M. 1,20.
Brehm, **Übungsbuch für den deutschen Unterricht in der Volks-
schule.** 118 S. Thienemann, Gotha. 90 Pf.

- Bartsch, **Beiträge zum ersten Anschauungsunterricht.** 63 S. Meyer, Hannover. M. 1,—.
- Hend, **Märchen und Geschichten.** 108 S. Thüringer Verlag, W.-Jena.
- Franke, **Praktisches Schulwörterbuch.** 96 S. Huhle, Dresden. 50 Pf.
- Grube, **Präparationen für den Deutschunterricht.** 213 S. Ridselst, Leipzig. M. 2,50.
- Thoma, **Das Studium des Dramas.** 46 S. Thienemann, Gotha. M. 1,20.
- Sperl, **Die Söhne des Herrn Budiwoj.** 586 S. Beck, München. M. 6,—.
- Engel, **Geschichte der deutschen Literatur.** 528 S. Freytag, Leipzig. M. 10,—.
- Gothes, **Hermann und Dorothea** mit Zeichnungen von Ludwig Richter, herausgegeben vom Jugendschriften-Ausschuß. 76 S. Wigand, Leipzig. 80 Pf.
- Wendling, **Deutsche Bürgerkunde für elementare Schulverhältnisse.** 112 S. Freytag, Leipzig. M. 1,—.
- Landtsberg, **Streifzüge durch Wald und Flur.** 273 S. Teubner, Leipzig. M. 5,—.
- Polack, **Ein Führer durchs Lesebuch.** 624 S. Teubner, Leipzig. M. 10,—.
- Jugendschriften. Hauff, **Der Zwerg Nase.** 40 S. Schmid, **Heinrich von Eichensels.** 48 S. Grimm, **Kinder- und Hausmärchen.** 38 S. Merz, **Die Kinder von Naumburg.** 62 S. Poggi, **Schneeweissen und Rosenrot.** 16 S., sämtlich bei Koenig, Berlin. 10—20 Pf.

3. Neuere pädagogische Aufsätze.

(Die Ziffern geben die Nummer der Zeitschrift an.)

- Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht. Die Erziehung zur Selbstbeherrschung. Simon. 32. Die neueren Bestrebungen auf dem Gebiet des naturgeschichtlichen Unterrichts. Wagner. 32. Schullust. Burgerstein. 32.
- Deutsche Schulpraxis. Zur Behandlung der deutschen Kolonien in der Volksschule. Falke. 17. Das Kind und seine Poesie. Rauhut. 17.
- Deutsche Lehrerzeitung. Herbart's Stellung zu den pädagogischen Systematikern seiner Zeit. Romanowski. 33.
- Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung. Beethoven und Pestalozzi. 17. Die amtliche Stellung des Lehrers. Kleinpeter. 17. Gemeinsame Erziehung der Geschlechter. Hertel. 18. Zur Reform der höheren Mädchenschule. 18.
- Erziehung und Unterricht. Einiges vom Erziehungsroman. Pösch. 17ff.
- Lehrerzeitung für Thüringen. Warum ist der deutsche Sprachunterricht besonders geeignet, die Verstandestätigkeit zu wecken und zu fördern? Schmidt. 17.
- Die Lehrerin. Vorschläge zur Reform des Elementarunterrichts. Böttner. 19. Die Hauptfehler beim Schulgesange und ihre Bekämpfung. 20.
- Pädagogische Warte. Johann Hinrich Wichern. Henningsen. 8. Die Bildung des sittlichen Charakters. Becker-Traben. 9.
- Eckart. Zwischen zwei Schiller-Tagen. Wolff. 8. Otto von Leizner. Stord. 8. Moderne Kultur. Havemann. 8. Billige Bücher für ländliche Volksbibliotheken. Bube. 8. Wilhelm Busch. Pastor. 6. Johann Hinrich Fehrs. Bödewaldt. 7. Der historische Roman und seine Bedeutung für das Volk. C. Beher.
- Pommersche Blätter. Die moderne Ansicht über die Wunderberichte unserer Evangelien. Ruhnow. 17.
- Schulblatt für Braunschweig und Anhalt. Religiöser Memorierstoff. Ulrich. 8.
- Monatsschrift für Schulgesang. Wie kann der Schulgesangunterricht das Musikverständnis anbahnen? Schütz. 1. Der dreistimmige Gesang in der Volksschule. Geier. 1.

Zeitschrift für Kinderpflege. Wie hat sich die stillende Mutter hinsichtlich ihrer Lebensweise zu verhalten? Meter. 1. Sexuelle Aufklärung. Die Aufgabe der Mutter des Hauses. Krusenbergl. 1. Bedeutung der Zahnpflege für das Kind. Jessen. 1.

Aus der Natur. Eine Ferienreise nach Erythraea. Esterich. 2 ff. Die Bedeutung der Kieselsäure für das organische Leben. Schube. 2. Die praktische Anwendung und Verwertung der Geologie. Thelins. 2. Die unterirdischen Sprosse der Pflanzen. Hildebrand. 3. Nach der Sturmflut. Geinix. 3.

Schulbote für Hessen. Die Bedeutung der Tradition für das Kultur- und Geistesleben. 15.

Zeitschrift für Kinderforschung. Johann Hinrich Wichern. Trüper. 8. Zur Wertung der Kinderforschung und Pädagogik in der Strafrechtsreform und der Jugendfürsorge. Trüper. 8. Phantasie und dichterische Veranlagung eines Kindes. Silber. 8. Der Tis im Kindesalter und seine erziehlische Behandlung. Ditz. 9. Für und gegen die Prügelstrafe. Trüper. 9.

Katechetische Zeitschrift. Veranschaulichung und Vertiefung im bibl. Geschichtsunterricht. Eberhard. 7. Das 7. Gebot. Dörries. 6 ff. Katechetische Entwürfe für die Reformationsfestzeit. Seisert. 7. Katechetischer Entwurf über Offenb. 14, 15 am Totensonntag. Gardeland. 7.

IV. Briefkasten.

(Bei Anfragen ist die Abonnementsquittung beizufügen, die aber nur zurückgeandt wird, wenn das Borio hierfür beigelegt ist.)

St. Beim Übertritt in den preussischen Schuldienst müssen Lehrer aus anderen deutschen Bundesstaaten die 2. Lehrprüfung wiederholen. Sie werden zunächst kommissarisch angestellt und aus dem preussischen Schuldienst entlassen, wenn Sie die Prüfung bis zu dem festgesetzten Termin nicht bestehen. Also Vorsicht!

Mitarbeiter. Kurze, erschöpfende Beiträge sind uns sehr erwünscht. Leider gehen sie in äußerst geringer Zahl ein; man scheint zu denken, daß nur lange Abhandlungen die Blüte der Schriftstellerei seien.

Br. Bei organisch verbundenen Schul- und Kirchenstellen bildet das Einkommen aus kirchlichen Quellen mit dem Lehrergehalt zusammen eine Einheit, das erhöhte Grundgehalt (Abs. 1 u. 2 in § 4 des Gesetzes von 1897 betr. das Dienststeinkommen). Nach § 21 desselben Gesetzes erfolgt die Zahlung des baren Dienststeinkommens an endgültig angestellte Lehrer vierteljährlich im voraus; ein Unterschied zwischen Schul- und Kirchengelohn ist in diesem Falle also hinsichtlich der Auszahlung nicht zulässig; das gesamte Einkommen muß im voraus gezahlt werden.

X. H. Die praktische Ausbildung der Gymnasiallehrer geschieht nach vollendeten Universitätsstudien durch eine zweijährige Beschäftigung an bestimmten höheren Unterrichtsanstalten. Im ersten Jahr, dem Seminarjahr, wird der Kandidat durch Hospitieren und Konferenzen in die Schulpraxis eingeführt, im zweiten, dem Probejahr, wird ihm Gelegenheit gegeben, selbst Unterricht zu erteilen. Hieraus erfolgt die Entscheidung, ob er für den Schuldienst geeignet ist.

Musik. Lassen Sie sich von der bekannten Firma W. H. Rudolph in Gießen den neuen überaus reichhaltigen und prächtig ausgestatteten Katalog über Pianos, Flügel und Harmoniums kommen; er bietet eine solch große Auswahl in Pianinos und Harmoniums, von dem billigsten bis zu dem feinsten Instrumente, in jeder Ausstattung und in den verschiedensten Stilen. D.

Brasilien (Hammonia). Die Übersendung des „Hansaboten“ war mir sehr angenehm; der Inhalt soll nächstens verwertet werden. Besten Dank.

Liegnitzer Konferenz. Empfehle Ihnen Kirstein, „Grundzüge für die Mitwirkung des Lehrers bei der Bekämpfung übertragbarer Krankheiten“. (Verlag Springer, Berlin. M. 1,40.)

In welchen Ergebnissen führten die Ermüdungsmessungen, und auf welche Weise können wir die Ermüdung der Kinder nach Möglichkeit vermeiden?

Von Oberlehrer Kurt Hieffcher, Pr. Stargard.

(Schluß.)

Die zweite Methode dieser Untersuchungsgruppe beruht darauf, daß man die Fehlerergebnisse von Diktaten als Brückstein der Ermüdung anwendete. Diese Diktate erhielten nichts Neues für die Schüler, boten also an und für sich keinerlei Schwierigkeiten. Bei der Auswahl der Sätze achtete man darauf, daß ihr Wert möglichst gleichmäßig blieb. Zum Einblick in die Art dieser Diktate sei hier ein solches angeführt: Über den Main führen drei Brücken. Das Haus ist mit Ziegeln bedeckt. Die Tauben sind beliebte Vögel. Auf der Donau sind viele Schiffe. Manche Löffel sind aus Silber. Die Hühner fressen Körner. Die Schafe lecken gern Salz. Der Schuster flickt die Schuhe. Affen bleiben immer Affen. Der Acker trägt viel Gras. Die Decke des Zimmers ist weiß. Ein reines Herz schmückt das Kind.

Sikorsky, ein russischer Irenenarzt, ließ solche Diktate zu Beginn und am Schluß des Unterrichts schreiben; die Fehler der zweiten Diktate vermehrten sich unter dem vorangegangenen Ermüdungseinflusse um 33 %.

Höpfner*) untersuchte ein Versetzungsdiktat (50 Arbeiten) einer Berliner Gemeindeschule. Er teilte die Fehler in folgende Gruppen:

1. Auslassungen von Buchstaben, Silben und Wörtern,
2. deren Umstellungen,
3. Einschiebungen fremder Wörter,
4. Ersatz durch andere Wörter.

Jede dieser Fehlergruppen (die in ihnen auftretenden Fehler) wurden auf Grund ihrer psychischen Entstehungsurachen hin geprüft und gewertet, um Rückschlüsse auf den Ermüdungsverlauf machen zu können.

*) Höpfner, Über geistige Ermüdung.

Im allgemeinen ergaben sich folgende Resultate: Auf 100 Buchstaben kamen im ganzen 2,7 Fehler; von 4 zu 4 Sätzen wuchs die Fehlerzahl um je 1%; von den ersten 100 Buchstaben zu den letzten 100 stiegen die Fehler von 0,9% auf 6,4%. Die Schlüsse, die Höpfer aus den Ergebnissen zieht, decken sich mit früher bereits angeführten. Auch hier zeigt sich Wertabnahme der Arbeit.

Dr. Friedrich-Würzburg*) richtete bei seinen Diktatversuchen sein Augenmerk auf den Qualitätsverlauf der Arbeit, auf die durch die Unterrichts- und Pausendauer beeinflusste Leistungsfähigkeit und auf die Wirkung der Pausen. Jedes Diktat (12 Sätze umfassend) dauerte 30 Minuten und wurde am Anfange verschiedener Stunden geschrieben. Die Beurteilung der Arbeiten nach den ersten beiden Gesichtspunkten ergab in jedem Falle, ob nun die Arbeit in einer frühen oder späteren Unterrichtsstunde angefertigt war, eine entsprechende Wertabnahme der Leistung innerhalb der Arbeit; spätere Unterrichtsstunden zeigten außerdem eine größere Qualitätsabnahme als frühere. Die mangelhaftesten Arbeiten wurden am Schluß eines dreistündigen Vormittags- und zweistündigen Nachmittagsunterrichtes, in die keine Pausen eingeschoben waren (vergl. 7. und 11. Querreihe der Tabelle), geliefert. Folgende Tabelle gewährt Einblick in die gewonnenen Resultate:

Zeit der Unterrichtung Uhr	Vor- gegangene Pausen	Fehlerprocente im Durchschnitt in den			Fehler- durchschnitt pro Schüler	Fehlerlose Arbeiten
		ersten 4 Sätzen	zweiten 4 Sätzen	dritten 4 Sätzen		
8	keine	0,217	0,206	0,212	0,647	37
9	keine	0,229	0,320	0,634	1,137	31
10	eine von 8 Minuten	0,482	0,700	0,866	2,019	18
10	keine	0,789	0,372	1,537	2,607	14
11	zwei je 15 Minuten	0,415	0,559	0,884	1,882	18
11	eine zu 15 Minuten	0,542	1,219	1,162	2,980	12
11	keine	0,470	1,257	1,295	3,176	10
Nachm.	3stündige					
2	Mittagspause	0,091	0,185	0,392	0,686	33
3	keine	0,482	0,812	1,172	2,490	15
4	eine zu 15 Minuten	0,438	0,466	0,798	1,705	23
4	keine	0,706	0,739	1,699	3,254	10

*) Friedrich, Untersuchungen über die Einflüsse der Arbeitsdauer und der Arbeitspausen.

Den großen Wert der Pausen mag folgende Übersicht dartun:

Lagezeit	Zahl der vorangegangenen Stunden	Die Versuchsarbeiten wurden geschrieben nach vorangegangenen Pausen	Fehler- durchschnitt pro Schüler	Fehlerlose Arbeiten
Vorm.	2	keiner	2,607	14
Vorm.	2	einer zu 8 Minuten nach der 1. Stunde	2,019	18
Vorm.	3	keiner	3,176	10
Vorm.	3	ein von 15 Minuten nach der 2. Stunde	2,980	12
Vorm.	3	zwei Pausen nach jeder Stunde je 15 Minuten	1,882	18
Nachm.	3 Stunden am Vorm.	eine 3 stündige Mittags- pause	0,686	33
Nachm.	3 Std. am Vorm. 2 am Nachm.	außer der Mittagspause keine	3,254	10
Nachm.	3 Std. am Vorm. 2 am Nachm.	außer der Mittagspause eine am Nachm. zu 15 Minuten	1,705	23

Von günstigstem Einflusse auf die Arbeitsleistung ist nach diese Tabelle die 15 Minutenpause nach jeder Stunde (siehe 5. und 8. Quersreihe), die 15 Minutenpause nach 2 Stunden ununterbrochenen Unterrichts hat weniger günstig gewirkt als die 8 Minutenpause nach Verlauf einer Stunde, trotzdem sie nur etwa halb so lang war. Aus beiden Tabellen ist auch zu ersehen, daß die Mittagspause Erholung bringt, daß aber der Nachmittagsunterricht zu weit schnellerer Ermüdung führt als der Vormittagsunterricht.

Es bleiben nun noch die Ergebnisse, die Ebbinghaus-Breslau*) mit seiner Gedächtnis- und Ergänzungsmethode ermittelte, zur Besprechung übrig. Die Gedächtnismethode besteht darin, daß den Schülern vor Beginn und am Ende jeder Stunde zehn Zifferreihen (je 2 zu 6, zu 7, 8, 9 und 10 Zahlen, aus dem Zahlenraume 0—12 in verschiedenster Anordnung vorgesagt werden; jede Reihe wird nach dem Anhören sofort niedergeschrieben. Die Ergänzungsmethode fordert vom Schüler das sinngemäße Ausfüllen von Prosatexten, in denen Silben und Wörter weggelassen sind. Jede Auslassung ist durch einen Strich angezeigt. Bei Erfüllung dieser Aufgaben kommen viele zu berücksichtigende Momente in Betracht. Die einzufügenden Worte, bezw. Silben müssen sich der vorgeschriebenen Silbenzahl, den bereits vorhandenen Buchstaben und vor allen Dingen dem Sinn des ganzen Stückes im Rückblick auf den voranstehenden, im Hinblick auf den folgenden Text anpassen. Diese Methode erfordert also eine weit mannigfaltigere Geistesätigkeit als die

*) Ebbinghaus, Über eine neue Methode zur Prüfung geistiger Fähigkeiten und ihre Anwendung bei Schülkindern.

übrigen Untersuchungsmethoden, die doch mehr oder minder einförmig sind. Ich führe einen solchen von Ebvinghaus bearbeiteten und bei den Versuchen verwerteten Text an: Belagerung Kolbergs 1807. Gleich des näch— Tages stellte sich — neue Kommandant, Major von Gneisenau, der Gar— — als ihren jetzigen Anf— — vor, und d— — Feierl— — begleitete er — einer A— — —, die so — druckvoll und rü— — war, wie wenn ein g— — Vater mit sei— — lieben — — spräche. Alles — auch da — dergestalt ersch— —, daß die — — här— — Krieger — die Kinder w— — und mit schluchzender — — ausr— —: sie wollten mit — für A— — und Ba— — leben und — ben. Darauf machte — sie — den Grundf— — bekannt, nach — — er — befehligen — — usw. Ebvinghaus fand durch diese Untersuchungen, daß fünfstündiger Vormittagsunterricht keinen entschieden nachteiligen Einfluß ausübe. Er meint: „Falls ein solcher überhaupt besteht, ist er durch allmähliche bessere Anpassung der Schüler an die Forderungen der gewählten Methode überkompensiert worden.“ (Ebvinghaus S. 54/55.) Seine Versuche ergaben, daß die Schüler der unteren Klassen gleichmäßig hinter denen der oberen zurückblieben. Jüngere Schüler ermüdeten mithin schneller als ältere. Auch zeigte sich, daß begabtere Schüler eine größere und ausdauerndere Leistungsfähigkeit besaßen als weniger befähigte. Diese Methode ließ zwar auch eine Verringerung der Leistungen in den einzelnen Klassen verspüren, doch war sie nur geringfügig, die Ermüdung also keine große.

Welches Gesamtergebnis können wir ziehen, und wie hat sich die Schule zu den Ermüdungsmessungen und ihren Ergebnissen zu stellen?

Viele Methoden und eine ganze Anzahl Ergebnisse der Ermüdungsmessungen liegen vor; zieht man aus den gewonnenen Resultaten die Summe, so erhält man etwa folgendes Gesamtergebnis: die Ermüdung wächst mit der Arbeit nach der jedem Menschen eigenen Ermüdungskurve; gewisse Unterrichtsfächer wirken besonders ermüdend; der Wechsel der Unterrichtsstunden und die Lehrweise haben große Bedeutung für den Ermüdungsverlauf; Erholungspausen beseitigen teilweise oder gänzlich je nach ihrer Länge die Ermüdung, und in die Streitfrage der „Schulüberbürdung“ rufen fast alle Experimentatoren: von Ermüdungsanarkose, Übermüdung, geistiger Überbürdung unserer Schüler kann keine Rede sein!

Gewiß lassen sich gegen verschiedene Methoden mancherlei Einwände erheben, besonders gegen einzelne Rechen- und Diktiermethoden; denn ihre Arbeitsbedingungen wurden denen des Unterrichts gleichgestellt, und aus den an und für sich richtigen Ergebnissen der Versuche zog man falsche Schlüsse auf unsern Schulbetrieb. Eine derartige Einförmigkeit der Aufgaben und einseitige Geistestätigkeit, sowie andauernde, anstrengende Schreibhaltung aber bringt und fordert kein Unterricht. Selbst Stunden schriftlicher Klassenarbeiten weisen niemals solch ein abstumpfendes, ermüdendes Einerlei auf. Die wenigsten Mängel hatten in dieser Hinsicht der Kopfrechenmethode von Kemfies an; sie scheint daher unter der letzten Methodengruppe (Rechen-Diktier-Ergänzungsmethode) die exakteste zu sein. Die beste Einsicht in den Ermüdungsverlauf liefern gegenwärtig aber jedenfalls wohl der Ergograph und der Ästhesiometer (Baur's neue

Methode entzieht sich noch dem Urteil). Wenn auch die Kritik mit allen Methoden scharf ins Gericht geht, wenn sie den Untersuchungen auch vorwirft, daß sie auf viele störende Einflüsse als Fleiß, Begabung, Temperament, häusliche Verhältnisse, körperliches Unbehagen und Gemüthsstimmung des Schülers zu wenig Rücksicht nimmt, so darf die Schule doch nicht auf das absolut sichere Messungsverfahren müßig warten und an den bisherigen Ergebnissen achtlos vorübergehen; denn diese haben auf manche Tatsachen hingewiesen, die für die praktische Pädagogik von Bedeutung sind; sie geben schon jetzt der Antwort genug auf die Frage: Auf welche Weise können wir die Ermüdung der Kinder nach Möglichkeit vermeiden?

Es soll die Frage im folgenden erörtert werden. Mancherlei die-
hezügliche Reformbestrebungen (z. B. über Stundenzahlverminderung, Änderung der Lehrpläne, Schuleintritt der Kinder und Ferienverlängerung) berücksichtige ich in dieser Arbeit nicht, da ich mich an die durch amtliche Verfügung gegebenen Realitäten halten will.

Das Maß der Ermüdung rührt her von dem Umfange geleisteter Arbeit und von der Zeit, in der sie zu verrichten war. Arbeitsmenge und Arbeitszeit sind der Schule im Lehrplan (nebst Stoffverteilungsplan) und Stundenplan vorgeschrieben. Ihnen wird man daher bei der Beantwortung der aufgeworfenen Frage zuerst sein Augenmerk zuwenden müssen.

Im Lehrplan sind Zahl und Auftreten der Unterrichtsfächer auf den einzelnen Stufen nach Wichtigkeit und Schwierigkeit auf Grund amtlicher Bestimmungen festgelegt. In den für preussische Volksschulen als Richtschnur geltenden „Allgemeinen Bestimmungen“ ist das Maß des Unterrichtsstoffes absichtlich so allgemein gehalten, damit jede Schule nach eigenem Ermessen die genaue Stoffmenge festsetzen kann.

Bei dieser Stoffauswahl ist größte Vorsicht und Umsicht geboten; niemals darf vergessen werden, welche Tragkraft der kindliche Geist besitzt. Leider aber wird daran oft zu wenig gedacht, und aus einem falschen Verstehen der Zeit heraus: sie fordere es und das Fortschreiten mit ihr! — oft auch aus Neuerungssucht werden die Ziele vieler Schulen immer höher gesteckt, die Stoffpläne immer mehr belastet. — Wird wirklich die Leistung der Schule gehoben, wenn möglichst viel Stoff auf dem Papier steht und dieser im glücklichsten Falle durchgepeitscht wird? Ganz abgesehen davon, daß in solchem Falle der Wert der unterrichtlichen Behandlung leiden muß, daß gründliches und sicheres Wissen sehr in Frage gestellt werden, meine Aufgabe ist es, an dieser Stelle zu betonen, daß die Bewältigung großer Stoffmengen den kindlichen Geist ungemein anstrengen und ermüden muß. Wieviel Sorge und Hast schafft den Kindern das Einprägen und Behalten des oft nicht genügend verarbeiteten und daher unverstandenen Stoffes. Wieviel unnütze, ermüdende Schularbeit, wieviel Unlust, Ärger, Angst, Strafen und Widerwille hat solcher Unterricht zur Folge. Alles das ist geeignet, der Ermüdung Vorschub zu leisten. Wieviel freie Zeit, die der Erholung dienen könnte, wird den Kindern entzogen, da zumeist in Folge des umfangreichen Stoffes die Haus-

aufgaben gesteigert werden! Wenn auch zugegeben werden muß, daß unsere Zeit in jeder Hinsicht höhere Arbeitsleistungen fordert, daß es darum notwendig ist, unser Geschlecht schon in der Jugend leistungsfähiger zu machen, so muß zur Erreichung dieses Zweckes die Stoffmenge durchaus nicht übergroß sein. Es erscheint allerdings gewagt, in einer Zeit, die Kenntnisse so gern überschätzt, das Ansinnen zu stellen, den Stoff möglichst einzuschränken; aber jedermann weiß, wieviel von umfangreichem, unsicher angeeignetem Schulwissen bald nach dem Verlassen der Schule verloren geht. Sind weniger, aber sichere und wertvolle Kenntnisse im Leben nicht höher zu schätzen als unsichere und ungeordnete? Lücken im Wissen lassen sich jederzeit leichter beseitigen, wenn nur gute Grundlagen vorhanden sind, als körperliche und geistige Überanstrengung und Ermüdung mit ihren unausbleiblichen Folgen. Beschränken wir daher den Schulstoff auf ein geringeres und wertvolles Maß, das unter allen Umständen mit gutem Erfolg nach allen Seiten hin gründlich verarbeitet werden kann; wir schonen auf diese Weise der Schüler Kraft und werden schädliche Ermüdung vermeiden.

Aber nicht nur der Auswahl des Unterrichtsstoffes ist in dieser Hinsicht eine große Bedeutung beizumessen; fast die gleiche Wichtigkeit besitzt seine weise Anordnung. Ein ganz beliebiges Nacheinander und Nebeneinander des Stoffes ohne wechselseitigen Zusammenhang wird bei der Behandlung weit mehr geistige Anstrengung erfordern als ein geordneter Vorgehensgang und eine planmäßige Konzentration; denn nur dadurch kommen die psychologischen Gesetze der Apperzeption und Assoziation, die ein Verstehen, Behalten und Vertiefen viel leichter ermöglichen, voll zur Geltung; während ein planloses Durcheinander diese Vorteile und Erleichterungen, also ein Einschränken der Ermüdung, nicht zu gewähren vermag.

Im innigen Zusammenhange mit dem Unterrichtsstoff stehen die häuslichen Aufgaben, die diesem ja entnommen werden. Sie haben den Zweck, durch Fortsetzung der Übung (im Lesen, Schreiben, Rechnen) und durch das notwendige Memorieren gewisser Stoffe die Schularbeit zu ergänzen, nicht aber zu ersetzen. Ihre gänzliche Beseitigung ist wohl kaum denkbar, vielleicht auch gar nicht wünschenswert; mag das Kind immerhin fühlen, daß es auch außerhalb der Schule Pflichten dieser gegenüber zu erfüllen hat; mag ihm beizuteilen schon zum Bewußtsein kommen, daß wir in einer Welt voller Arbeit leben, in der nur der Pflichttreue und Fleißige sich ehrlich behaupten kann. Aber die häuslichen Aufgaben dürfen nicht zu hoch bemessen sein, damit den Kindern auch genügende Zeit zur Erholung, zu Spiel und Bewegung in freier Natur verbleibt. Darum sind die häuslichen Aufgaben möglichst einzuschränken. Als Höchstmaß der Arbeitszeit für Hausaufgaben genügen vollkommen für unsere Volksschulen 15 Minuten für das erste, 30—40 Minuten für das 2. und 3., 45—60 Minuten für die 4. und 5., 1—1½ Stunde für das 6. bis 8. Schuljahr. In den ersten Schulwochen häusliche Arbeiten aufzugeben, darf als verfehlt angesehen werden, da Kinder erst ganz allmählich ans Arbeiten gewöhnt werden sollen. Vom Vor-

zum Nachmittagsunterricht dürfen unter keinen Umständen Aufgaben gestellt werden. Endlich ist es bei dem auch an Volksschulen mehr und mehr überhandnehmenden Fachlehrersystem notwendig, daß für eine planmäßige und gleiche Hausaufgabenverteilung gesorgt wird und daß die gestellten Aufgaben ins Klassenbuch eingetragen werden.

Die kurze Zusammenfassung ergibt: durch Einschränkung des Unterrichtsstoffes und seine pädagogische Anordnung, sowie durch möglichste Herabsetzung der Hausaufgaben läßt sich die Ermüdung unserer Schulkinder nach Möglichkeit vermeiden.

Für die Verteilung der Arbeitszeit in der Schule sorgt der Stundenplan. Die Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden ist amtlich für die einzelnen Schulen und Stufen bzw. Klassen festgesetzt und zwar unter Berücksichtigung des Grundsatzes, daß die Arbeitszeit der Schüler nach dem Umfange allmählich gesteigert wird. Von jeher ist auf eine abwechslungsreiche Verteilung der Lehrfächer geachtet worden; seit dem Auftreten der Ermüdungsmessungen aber hat man der Aufstellung der Stundenpläne ganz besondere Aufmerksamkeit zugewendet, da ein nach den Messungsergebnissen sorgfältig gearbeiteter Stundenplan wesentlich dazu beiträgt, der Ermüdung der Kinder vorzubeugen. Und welche Gesichtspunkte sind in dieser Hinsicht zu berücksichtigen?

Alle Ermüdungsmessungen, die den Ermüdungsverlauf einer oder mehrerer unmittelbar aufeinanderfolgender Lehrstunden untersuchten, kamen zu dem Ergebnis, daß Lektionen von 60 Minuten Länge zu große Ermüdung hervorrufen; denn schon nach halbstündiger gleichmäßiger Arbeit sind Ermüdungserscheinungen deutlich bemerkbar. Werden die Fingerzeige dieser Untersuchungsergebnisse nicht beachtet, wird trotzdem Stunde um Stunde der kindliche Geist angespannt, so muß der erzwungene Verbrauch von Nervenkraft zur schädlichen Übermüdung führen. Darum ist es notwendig, kürzere Lehrstunden einzurichten. In Mittel- und Oberklassen mag die Dauer einer Unterrichtseinheit etwa 45—50 Minuten betragen; für die Unterklassen aber sind halbstündige Lektionen (besonders für einzelne Fächer) mehr zu empfehlen; denn jüngere Kinder ermüden leichter als ältere, deren Geistestragkraft allmählich gewachsen ist. Selbstredend wäre es falsch, die verschiedenen Unterrichtsfächer in solchen gefürzten Lehrstunden unmittelbar aufeinander folgen zu lassen, wenn auch immerhin schon jeder Abwechslung im Unterricht ein gewisser Erholungswert beizumessen ist. Zwischen die Lehrstunden müssen Pausen gelegt werden; über ihren Wert, ihre Anordnung und Ausnützung wird weiter unten die Rede sein.

Dem Ansehen der Unterrichtsfächer in ihrer Aufeinanderfolge ist größte Sorgfalt zu widmen. Griesbach, Wagner und Kemfies haben den Ermüdungseinfluß der einzelnen Lehrfächer untersucht und diese daraufhin nach ihrer Schwierigkeit geordnet (vergl. die Werttabellen im 1. Teil der Arbeit), die im wesentlichen mit den praktischen Erfahrungen übereinstimmen. Ein vielseitiger Irrtum aber wurde durch die Messungen entdeckt. Während man früher nämlich meist der Ansicht war, daß Turnen Erholung bringe, bewiesen die Untersuchungen, daß es den anstrengendsten Unterrichtsfächern

gleichzustellen ist, diese unter Umständen sogar übertrifft. Daher sollte Turnen nicht mitten in den Unterricht eingeschoben werden, sondern ans Ende des Unterrichts, am besten abgefordert auf den Nachmittag verlegt werden. Da der Wert jeder Arbeit unter den Einflüssen der Ermüdung leidet, so ist es notwendig, schwierige Arbeit im unermüdeten Zustande zu verrichten. Daraus geht also hervor, daß die schwierigsten Fächer (Rechnen, Deutsch, Religion) an den Anfang des Unterrichts zu legen sind, weil da der Geist durch die vorangegangene Nachtruhe am frischesten ist. Diesen Lektionen müssen solche, die geringere Anforderungen an die Denkkraft stellen, folgen, und im weiteren Verlauf müssen beide miteinander wechseln. Besonders berücksichtige man die letzte Unterrichtsstunde, da sie die ungeeignetste des ganzen Vormittages ist.

Wagner fand bei seinen Versuchen, daß die Ermüdungsziffern nach schriftlichen Klassenarbeiten sich durchweg erhöhten, da sie eine allgemeine und anhaltendere Anspannung erforderten. Stunden, in denen Probearbeiten (Diktate, Klassenaufsätze) angefertigt werden müssen, sollten daher möglichst als erste Unterrichtsstunden auftreten, weil zu dieser Zeit noch die größte Kraft vorhanden ist. Ferner halte man gleichartige Lehrfächer in angemessenen Zwischenräumen auseinander, und dieselben Fächer verteile man symmetrisch auf beide Wochenhälften, weil im andern Falle ein Erlahmen des Interesses zu befürchten ist. Die dadurch erzeugten Unlustgefühle aber setzen die geistige Spannkraft herab und beschleunigen den Eintritt der Ermüdung. Auch vermeide man die Aufeinanderfolge von Fächern, die den Körper einseitig durch vieles Sitzen und durch ermüdende Schreibhaltung (Schreiben und Zeichnen) anstrengen. Kurze Unterbrechungen solcher Stunden durch Aufstehen, Anlehnen und Armfreibübungen sind sehr heilsam, da auf diese Weise die Blutzirkulation beschleunigt wird und dadurch ein besseres Auswaschen und Beseitigen der entstandenen Ermüdungsstoffe möglich ist. Ganz besonders lasse man aus diesen Gründen im ersten Schuljahre häufiger einen Wechsel zwischen Lesen, Schreiben und Sprachübungen eintreten.

Kempes stellte bei seinen Ermüdungsmessungen fest, daß Montag und Dienstag die besten Arbeitsbedingungen liefern, während Sonnabend der ungeeignetste Arbeitstag ist; daher wird die Hauptarbeit den ersten beiden Wochentagen zufallen können und nach diesen dem Donnerstag und Freitag, während der Sonnabend und ebenso der Mittwoch möglichst entlastet werden müssen.

An dieser Stelle ist auch zu berücksichtigen, ob durch geteilte oder ungeteilte Unterrichtszeit die Ermüdung besser verhindert wird. Wagner weist in seinen Messungen (vergl. Wagner, S. 128—130) nach, daß der Nachmittagsunterricht weit bedeutendere Ermüdungssteigerung zur Folge hat als der fünfstündige Vormittagsunterricht. Sogar eine dreistündige Mittagspause bringt nicht vollkommene Erholung; nur 16% der Schüler hatten die Ermüdung überwunden. Griesbach und Friedrich stützten diese Behauptung durch ihre Ergebnisse, und alle Untersuchungen auf diesem Gebiete kommen zu dem Schluß: ein fünfständiger Vormittagsunterricht erzeugt durchaus keine übergroße Ermüdung; daher kann man wohl in

dieser Hinsicht kurz die Frage zugunsten der ungetheilten Unterrichtszeit entscheiden. Mancherlei Gründe sprechen für diese Unterrichtsweise: den Kindern wird dadurch ein zweiter Schulweg erspart, der doch auch mehr oder weniger ermüdend wirkt; fast der ganze Nachmittag bleibt ihnen zur Erholung und Kräftigung ihres Körpers und wird nur unwesentlich durch die Hausaufgaben verkürzt; während des Nachmittagsunterrichtes tritt die Verdauungstätigkeit ein, die einen hemmenden Einfluß auf die geistige Leistungsfähigkeit ausübt. Ganz besonders störend wirken alle diese Momente im Hochsommer; eine bleierne Schwere lastet dann oft auf der ganzen Klasse. Wird aber dennoch getheilte Unterrichtszeit bevorzugt, so dürfen dem Nachmittagsunterrichte, der erst nach dreistündiger Mittagspause eintreten sollte, nur leichtere, vor allen Dingen technische Fächer zugewiesen werden. Aus all diesen Erwägungen geht als Summe hervor, daß eine gewissenhafte Verteilung der Arbeitszeit und der Arbeitsfächer sehr viel dazu beiträgt, der Ermüdung der Kinder möglichst vorzubeugen.

Das natürlichste und sicherste Kampfmittel gegen die Ermüdung aber ist unbedingt die Ruhe. Denn im Ruhezustand ist es dem Organismus allein möglich, die verbrauchten Kräfte gänzlich zu ersetzen und die schädlichen Zerfallprodukte rascher zu beseitigen. Während der Arbeit geschieht beides nur sehr unvollkommen. Diese notwendige Erholungszeit bringen dem Schulkinde die Unterrichtspausen, die schulfreie Zeit, die Ferien und der Schlaf.

Aus den Ergebnissen der Ermüdungsmessungen geht hervor, daß es widersinnig wäre, den Kindern mehrstündig andauernde Geistesarbeit zuzumuten. Eine nützliche Aufeinanderfolge stundenlanger Arbeit ist nur denkbar, wenn zeitweilige Unterbrechungen (Pausen) eintreten. Was durch die Pausen an Unterrichtszeit verloren geht, wird durch bessere Leistungen reichlich aufgewogen; das haben alltägliche Erfahrungen und Versuche genugsam bestätigt. Sollen Pausen aber diesen Wert haben, so müssen sie ausreichend bemessen sein und zweckentsprechend ausgenützt werden. Friedrichs Versuche über den Wert der Pause ergaben, daß kurze Pausen nach jeder Stunde wertvoller sind als längere Pausen in größeren Zwischenräumen. Mosso und Kraepelin's Messungen bewiesen, daß bei längerer Arbeit die Erholungszeiten zur Wiederherstellung oder wenigstens zur Hebung der Kräfte allmählich immer mehr ausgedehnt werden müssen. (Vergl. Mosso, S. 157; Kraepelin, Geistige Arbeit, S. 17; Kraepelin, Hygiene der Arbeit, S. 23.) Aus beiden Ergebnissen geht also hervor, daß es wertvoll scheint, nach jeder Stunde eine Pause anzusetzen, und sie, dem Gange der Ermüdung entsprechend, gegen das Ende der Unterrichtszeit hin zu verlängern. Allerdings seien sie nicht zu lang; damit die durch den Unterricht gewonnene Übung nicht verloren geht. Als kürzeste Pause dürften 10 Minuten gelten.

Die Pausen müssen aber auch richtig ausgenützt werden. Pünktliches Schließen des Unterrichts ist die erste Bedingung. In jeder Pause sollten die Zimmer verlassen werden, damit sie gründlich gelüftet werden können; denn Versuche haben erwiesen, daß längerer Aufenthalt in kohlen-

säurehaltiger Luft, die bei geistiger Anstrengung durch die Atmung besonders reichlich entsteht, sehr ermüdend wirkt. Die Kinder sollen die Pausen bei schlechtem Wetter in geschützten Räumen (Wandelbahnen, Korridoren, Turnhallen), bei gutem Wetter im Freien verbringen und sich nach Möglichkeit bewegen, laufen und spielen; denn Streckung und Bewegung der Glieder und ordentliche Lungentätigkeit sind höchst notwendig. Sie beschleunigen den Blutumlauf und fördern dadurch die Beseitigung der Ermüdungstoffe in Hirn und Muskel. In den Pausen soll jeder Zwang vermieden werden.*) Nur unmäßiges, ermüdendes Laufen, anstrengende Turnübungen, geistige Arbeit (z. B. Vorbereitungen auf die folgende Stunde), kurz: Tätigkeiten, die dem Zweck der Pausen entgegenstehen, müssen verboten werden. Der Lehrer achte auch darauf, daß die Kinder trotz Spiel und Scherz sich Zeit lassen, ihr Frühstücksbrot zu essen.

Für die teilweise Beseitigung der Ermüdung sind also die Unterrichtspausen sehr wertvoll; aber noch mehr Bedeutung besitzt in dieser Hinsicht die schulfreie Zeit, die den Kindern täglich verbleibt. Sie darf daher nur (wie oben schon erwähnt wurde) durch ein Mindestmaß von Hausaufgaben verkürzt werden und diene in volstem Umfange zur Erholung. Leider vermögen den Kindern unterer Volksschichten die ungünstigen Verhältnisse daheim, die enge, dumpfe Stube, der schmutzige Hof eine wirkliche Erholung nicht zu gewähren. Ein Segen wäre es, wenn sich die Schule dieser Schutzbedürftigen annähme. Wie das geschehen kann, davon wird später die Rede sein.

Da auch durch Pausen und die schulfreie Zeit nicht alle schädlichen Ermüdungseinflüsse ausgeglichen werden, so ist durch die Ferien für größere Ruhezeiten gesorgt. Ihre Gesamtlänge ist wohl ausreichend bemessen; vielfach wird aber gefordert, sie in kürzeren Zwischenräumen einzuschieben, da ihre heilsamen Folgen sich nur durch wenige Wochen verfolgen lassen. Ein diesbezüglicher Versuch müßte erst Beweise für ihre günstigere Wirkung bringen, ehe ein bestimmtes Urteil gefällt werden kann. Eine sehr dankenswerte Einrichtung sind die Ferienkolonien für erholungsbedürftige Schüler, die in jeder Weise von der Schule zu unterstützen und zu fördern sind. Für die Hitzeferien ist folgender Satz des preussischen Ministerialerlasses vom 24. August 1892 besonders zu beachten: „Auch bei geringerer Temperatur (als 25° nach Celsius im Schatten um 10 Uhr) ist eine Kürzung der Unterrichtszeit notwendig, wenn die Schulzimmer zu niedrig oder zu eng, bezw. die Schulklassen überfüllt sind. Es bleibt zu erwägen, ob bei Schulen, welche geräumige, schattige Spielplätze haben, unter Umständen der lehrplanmäßige Unterricht durch Jugendspiele unterbrochen werden kann.“ Durch eine verständige Anwendung dieses Erlasses kann der Ermüdung der Kinder auch vorgebeugt werden.

Das wichtigste aller Mittel zur Beseitigung der Ermüdung ist der Schlaf. Diesen aber kann die Schule durch zu frühen Anfang des Unterrichts verkürzen. Selbstredend trägt die meiste Schuld das Elternhaus,

*) Ausgenommen natürlich bei Ungezogenheiten!

wenn es ein zu langes Ausbleiben der Kinder gestattet. Den Schulanfang für ältere Schüler auch im Sommer auf 8 Uhr anzusetzen, würde mit vielen Schwierigkeiten verknüpft sein; aber für Kinder von 6—8 Jahren, deren Schlafzeit 10—11 Stunden betragen soll, dürfte der Unterricht vor 9 Uhr nicht beginnen.

Da Erholungspausen also den größten Wert für ein Vermeiden schädlicher Ermüdung besitzen, so muß der Lehrer für ihren richtigen Umfang, ihre verständige Anordnung und Ausnützung Sorge tragen.

Auch die Lehrweise übt einen wesentlichen Einfluß auf die Ermüdung aus. Wagner behauptet sogar, daß die Größe der Ermüdung viel mehr von der Person des Lehrers (d. h. von seiner Unterrichtsweise) abhängt als vom Unterrichtsstoff (vergl. Wagner, S. 130 und 133). Will sich der Lehrer vor derartigen Anklagen schützen, dann darf er vor allen Dingen nicht langweilig unterrichten. „Langweilig zu sein, ist die ärgste Sünde des Unterrichtes“ (Herbart). Die Langeweile erzeugt Unlustgefühle, die alles schwerer ertragbar machen. Die Erfahrung lehrt jeden, daß nichts so ermüdend wirkt als eine mit Unlust ausgeführte Arbeit. Versucht der gewissenhafte Schüler oder der die Strafe fürchtende mit Aufbietung seiner Willenskraft die Unlustgefühle zu unterdrücken und dem Unterricht zu folgen, so geht durch diese Anspannung viel Energie verloren. Ermüdung ist immer die unausbleibliche Folge. Ein interessanter, anregender, abwechslungsreicher Unterricht dagegen wirkt weit weniger anstrengend; denn durch solchen Unterricht: durch Anschauung, Abstraktion, Einübung und Anwendung werden die mannigfaltigsten psychologischen Prozesse (Assoziation, Reproduktion, Apperzeption) ausgelöst und dadurch die verschiedensten Gehirnregionen in Tätigkeit versetzt.

Einzelne Unterrichtsgegenstände neigen scheinbar allerdings zur Herausforderung einseitiger und einförmiger Denktätigkeit (besonders Rechnen und Grammatikübungen). In solchen Stunden muß deshalb der Lehrer sein ganzes pädagogisches Geschick entfalten und durch zweckmäßigen Wechsel der Lehrformen einem ermüdenden Einerlei vorbeugen. Anschauung und Selbsttätigkeit der Schüler sind nicht zu unterschätzende Mittel, Anspannung und Erschlaffung zu verhüten.

Allerdings darf nicht etwa geglaubt werden, daß durch solchen Unterricht eine Ermüdung überhaupt vermieden wird. Die Stimmung, die der Unterricht erzeugt und das Interesse, das die Schüler dem Lehrfache entgegenbringen, täuschen die Kinder nur über die Ermüdung hinweg. (Vergl. Klemmies' Ansicht in dieser Arbeit oben.) Sie kann nach Stunden lebhaften Unterrichts sogar in verstärktem Maße auftreten. Aber auch diese Folgen können nach Möglichkeit verhindert werden. Es ist doch nicht nötig, daß die Kraft der Schüler unmaßig ausgebeutet wird; die Kinder müssen doch nicht fortgesetzt im Eiltempo zur Geistesarbeit angespornt werden. Eine teilweise Verlangsamung der Arbeitsgeschwindigkeit (z. B. beim Kopfrechnen), eine öfters auftretende Einzeltätigkeit der Kinder: Vorrechnen, Vortragen, Wiederholen der Zusammenfassung usw. sind geeignet, den kindlichen Übereifer im Zaume zu halten und dadurch

Überanstrengung zu verhindern. In Schulen mit Abteilungsunterricht bietet sich während der stillen Beschäftigung der Kinder Gelegenheit, ihnen durch ein geringeres Maß der gestellten Aufgaben Ruhe zu gewähren. Der Lehrer kann in der Übung und Gewöhnung der Kinder zur Denktätigkeit leicht einen Kampfgenossen gegen ihre Ermüdung gewinnen; denn „mehr als alles machen die beiden widerstandsfähig gegen die Ermüdung des Gehirns“ (Mosso, S. 121). Den Schülern aber hat die Natur ihren besonderen Schutz vor Überbürdung zugesagt; sie schuf wohlweislich — die Unaufmerksamkeit.

Alles in allem: mag der Lehrer lieber mit vollen Segeln fahren, als daß er mürrisch und langweilig die Stunden herunterhaspelt.

Von großer Bedeutung sind ferner die individuellen Ermüdungserscheinungen. Die Ermüdungsmessungen haben gezeigt, daß jeder Mensch eine ihm eigentümliche, bei jeder Arbeit gleichmäßig wiederkehrende Ermüdungskurve besitzt. Bei den einen stellt sich erst nach längerer Arbeitszeit eine Leistungsabnahme (Ermüdung) ein, während andere schon nach kurzer Zeit nachlassen (ermüden). Diese Tatsache ist für die Schule von großer Tragweite; die Schüler, die schneller ermüden, werden fast immer in ihren Leistungen hinter den andern zurückbleiben. Darum muß es die Pflicht eines jeden Lehrers sein, diese Schüler zu ermitteln. Sie bedürfen ganz besonderer Rücksichtnahme und Schonung; alle Härte ihnen gegenüber muß vermieden werden. Der Lehrer wird seinen Unterricht ihren Kräften möglichst anpassen müssen, weil diese Kinder sonst beim wiederholten Mißlingen ihrer ehrlichen Bestrebungen mutlos werden. In der gleichen Weise sind auch die weniger begabten Schüler zu berücksichtigen*); denn ihre Kräfte müssen bald erlahmen, wenn sie einem Unterricht folgen sollen und wollen, der über ihr Fassungsvermögen geht. Aber eine fortwährende Berücksichtigung dieser Schüler hat ihre Schattenseiten; die befähigten und ausdauernderen Kinder kommen bei solchem Unterrichte zu kurz; es liegt auch die Gefahr nahe, daß sie sich langweilen. Am besten wäre es also, wenn sich eine Trennung der Schüler nach ihrer Leistungsfähigkeit ermöglichen ließe. Ein in dieser Hinsicht glänzend durchgeführter Versuch aus der jüngsten Zeit kann wohl als nachahmenswert angesehen werden. Stadtschulrat Sickinger schuf in Mannheim ein Schulsystem mit Unterrichtsgruppen nach der gleichen Leistungsfähigkeit, so daß in dieser Schule nicht mehr „Jedem dasselbe“, sondern „Jedem das Seine“ gegeben wird. Neben dem achtklassigen Hauptsystem läuft bis zur 6. Klasse parallel ein Förder- oder Sonderklassensystem für die schwächeren Schüler, und von diesem aus zweigt sich für die unbegabtesten ein vierklassiges Hilfschulsystem ab. Alle Schüler treten in die Normalklasse ein, und dann erst beginnt die Scheidung. Der Stoff der Förderklassen ist so zugeschnitten, daß er das Wesentliche des Stoffplanes der entsprechenden Klassen des Hauptsystems ent-

*, Die Ermüdungsmessungen haben gezeigt, daß unbegabte Kinder schneller ermüden als begabte, also decken sich im allgemeinen beide oben angeführte Arten.

hält. Dadurch ist es möglich, Schüler der Sonderklassen, deren Leistungskraft im Laufe der Jahre durch Gewöhnung und Übung gewachsen ist, in die gleiche Klasse des Hauptsystems übersführen zu können. In den Förderklassen wird jede Überanstrengung nach Möglichkeit vermieden. Sie dürfen nie mehr als 35 Schüler zählen; diese werden in zwei Abteilungen und halbstündigen Lektionen unterrichtet. Nur den tüchtigsten Lehrern werden diese Kinder anvertraut, sie begleiten auch die Schüler durch alle Klassen, lernen auf diese Weise die Individualität ihrer Schützlinge genau kennen und werden daher um so leichter die richtigen Mittel zu ihrer Behandlung und Leitung finden. Es liegen für unsere gesamte Schulpraxis soviel wichtige Fingerzeige in der ganzen Art und Weise dieses Schulbetriebes, daß sie sehr geeignet erscheinen, als Wegweiser zu dienen. Sie zeigen uns einen Pfad, auf dem wir die Kinder, ohne sie groß zu ermüden, zum gewünschten Ziele führen können.

Der Lehrer wird all diesen schweren Aufgaben nur gewachsen sein, wenn er mit den psychologischen und hygienisch-physiologischen Tatsachen vertraut ist. Dann erst wird er beurteilen können, was zu erreichen ist und was vermieden werden muß.

Zuletzt sei noch vom Standpunkte des Themas aus auf die Wichtigkeit einer guten Schulbank und die Verwerflichkeit einiger Schulstrafen hingewiesen. Sitzen ist keine Ruhehaltung, es erfordert Anstrengung, und mangelhafte Bänke bewirken eine schlechte Körperhaltung, deren Folge eine schnellere Ermüdung ist. Es ist daher notwendig, daß die Bänke nach hygienischen Grundsätzen gebaut sind. Vor allen Dingen muß jeder Sitzplatz mit einer guten Rückenlehne versehen sein. Diese stützt den Körper und erleichtert ihm dadurch das anstrengende Sitzen. Auch langes Stehen ermüdet; deshalb ist es falsch, die Kinder zur Strafe längere Zeit aus der Bank heraustreten zu lassen. Schriftliche Strafarbeiten und das Nachsitzen sollten möglichst unterbleiben; denn durch solche Strafen wird den Kindern die Erholungszeit verkürzt.

Und endlich noch eins: Wer aufmerksamen Auges und mitfühlenden Herzens den oft bedauernswerten, verwahrlosten Zustand der Schuljugend der untersten Stände sieht, der muß sich die Frage vorlegen: darf die Schule müßig zusehen, wie die vielen hygienischen Mängel diesen Armen ihre Widerstandskraft untergraben, ihnen Fähigkeit und Lust zur Arbeit rauben und sie matt und müde machen? Nein! sie muß helfen! Ihr tatkräftiger Beistand tut sehr not! Kein Lehrer gehe daher achtlos an Bestrebungen vorüber, die geeignet sind, das körperliche und geistige Wohlbefinden der Kinder zu fördern. Nur ein gesunder Leib besitzt Kraft zur Arbeit; er allein vermag der Ermüdung leichter zu trotzen. Nicht bloße Neuerungsucht ruft den Schulen und Behörden zu: Stellt Schulärzte an; sorgt für Schulbäder; reicht den Bedürftigen warmes Frühstück und Mittagbrot; gründet Ferienkolonien und Waldschulen; führt die Jugend hinaus zum Spiel, zum Wandern, zum Schwimmen und Eislauf; lehrt Väter und Mütter in Elternabenden, wie wichtig Körperpflege, Kleidung, Erholung, Schlaf und kräftige Nahrung für die Kinder sind, wie schädlich für sie dagegen der Alkoholgenuß ist! Solche Wünsche

edeldenkender, warmfühlender Volks- und Kinderfreunde müßten von allen Behörden und Lehrern nach Kräften unterstützt und gefördert werden.

Und wer da ruft: Halt ein, du forderst gar zu viel! — dem entgegne man mit Majestät's Worten: „Wenn die Schule die Jugend solange dem Elternhause entzieht, wie es geschieht, dann muß sie auch die Erziehung und die Verantwortung für diese übernehmen!“ — Wohl türmen sich die Schwierigkeiten zu fast unüberwindlichen Hindernissen; wohl ist die Verantwortung, die der Schule zufällt, eine gar schwere, und leider gibt es in unsern Reihen so manchen Nietling; aber diesen steht eine Schar treuer Schulmänner und Kinderfreunde gegenüber, die ein edles, mitfühlendes Herz und einen ehrlichen, starken Willen besitzen, die sich, andern Edelmenschen und dem Staat unentwegt zurufen: Laßt uns fürs Wohl der Jugend sorgen, solange es Tag ist! Es wird uns endlich doch gelingen, alle Hemmnisse zu beseitigen; denn wo ein Wille ist, da ist auch ein Weg! — Und wer da spottet: Ihr macht die Jugend faul und schwach, verweicht sie durch euer Bestreben, ihnen Anstrengung und Ermüdung zu ersparen! — dem sei erwidert: Nicht eine Entwöhnung von der Arbeit wollen wir der Jugend bringen, sondern eine Entlastung; wir wollen die schädlichen Folgen einer Überbürdung vermeiden; wir wollen sie vor dem Mißbrauch ihrer Kräfte bewahren. Nur so können wir der Jugend Lust und Liebe zur Arbeit ins Herz pflanzen, auf daß sie freudig an ihr Tagwerk geht. Auf diese Weise werden wir Sonnenschein in Schulstuben und Kinderherzen tragen. Und aus dem Sonnenschein der Kindheit strahlt eine Kraft, die den Menschen stark macht zum späteren Daseinskampfe. Morgenglück macht stark am Abend! Kurzum: wir sind uns bewußt, daß die Jugend der Jungbrunnen der Volkskraft ist; darum wollen wir sorgen, daß dieser Quell nimmer versiegend stark und rein sprudelt!

Woher kommt es, daß die Klagen über geringe Ergebnisse der Volksschule nicht verstummen wollen?*)

Von Rektor Eichholz = Nürnberg.

Ab und zu klagen Handwerker- oder Handelskammern, Innungsvorstände oder einzelne Persönlichkeiten dieser Kreise über geringe Leistungen der Volksschule. Bisweilen bringen öffentliche Blätter zur Belustigung

*) Am 17. Februar d. Js. stand auf der Tagesordnung des preussischen Abgeordnetenhauses der Antrag Schiffer (ntl.), Fischbeck (Frl. Bp.), Ernst (Frl. Vereinigung):

„Die königliche Staatsregierung um eine eingehende Auskunft zu ersuchen
1) über die Ergebnisse der letzten vom Herrn Handelsminister angestellten Untersuchungen über die Vorbildung der Fortbildungsschüler,
2) über die Stellung des Herrn Unterrichtsministers zu diesen Ergebnissen,
3) über die Maßnahmen zur Behebung der in diesen Ergebnissen etwa zutage getretenen Mängel des Volksschulunterrichtes.“

Wir haben daher auch in unserer Zeitschrift einem erfahrenen Schulmann zu dieser Angelegenheit das Wort erteilt.

ihrer Leserkreises Nachdrücke von Mitteilungen oder Entschuldigungen, die Eltern wegen Schulversäumnisse oder anderer Angelegenheiten an den Lehrer richten. Es sind dies meist Vorlagen, die vermöge ihres Stiles, Ausdrucks und ihrer Orthographie der Leser Nachmuskeln geradezu herausfordern. Allein solche Tatsachen sollten nicht belacht werden; sie sind vielmehr sehr ernster Natur; denn sie erweisen den Tiefstand der Geistesbildung eines Volksteiles. Wie unbeholfen zeigen sich doch manche Handwerkmeister in der Ausführung ihres schriftlichen Geschäftsverkehrs! Bisweilen müssen diese Ärmsten für die Lücken, welche die Volksschule bei ihrer Ausbildung gelassen hat, am eigenen Geldbeutel büßen; denn bei Anfertigung eines etwaigen amtlichen Schriftstückes bezahlen sie dem Skribenten ein gutes Stück Geld, das besser in ihrem eigenen Geschäftsverkehr angewendet wäre.

Da nun die Klagen über Ergebnislosigkeit des Volksschulunterrichts nicht verstummen wollen, hat sich der preußische Handelsminister gegen Ende des Jahres 1906 veranlaßt gesehen, eine Prüfung über die Leistungen der Fortbildungsschüler im Deutsch und Rechnen vornehmen zu lassen. Nach dem Bericht der Berliner Volkszeitung vom 16. Nov. 1907 (Nr. 539, 55. Jahrgang) ist diese Revision geradezu traurig ausgefallen. Dieses beklagenswerte Ergebnis berechtigt allein schon zu der Frage:

Wie kommt es, daß die Klagen über geringe Leistungen der Volksschule nicht verstummen wollen?

In früherer Zeit pflegte man die Schuld für etwaige Ergebnislosigkeit des Volksschulunterrichts den Regulativen von 1854 zuzuschreiben. Nun aber, wo letztere bereits 35 Jahre ausgeschaltet sind und ein neues Geschlecht nach den Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872 erzogen ist, kann man jene als Sündenbock nicht mehr vorschieben.

Der Ursachen für diese traurige Tatsache gibt es verschiedene äußerer und innerer Art. Zu ersteren zählt zunächst der Lehrermangel; denn es sind nach den Angaben des Statistikers des Berliner Lehrervereins, A. Günther, die er in seiner Schrift: „Der Lehrermangel nach seinen Ursachen und Wirkungen“ (Berlin, Löwenthal) niedergelegt hat, am 1. Oktober 1906 von 101581 Stellen 3560 unbesetzt gewesen. Das sind 3,5 Prozent aller Schulen und etwa 5,25 Prozent der Landschulen. In den östlichen Landesteilen erhöht sich die Ziffer auf 10 Prozent.

Wie sieht es nun mit den besetzten Stellen aus? Bereits 1828 wurde die normale Besuchsziffer einer Klasse für einklassige Schulen auf 80, für mehrklassige auf 70 Schüler festgesetzt. Und jetzt, also nach 80 Jahren, während welcher Zeit die Kultur enorm fortgeschritten ist und bei weitem höhere Ansprüche an die Ausbildung des Intellekts gemacht werden, erkennt man amtlicherseits diese Ziffern immer noch zu Recht bestehend an. Aber wenn die vermeintliche Normalziffer noch innegehalten würde! In den einklassigen Schulen und den Halbtagschulen, die zusammen 70 Proz. der preußischen Volksschulen ausmachen, sitzen nicht selten 100 bis 150 und mehr Kinder, die zur unterrichtlichen Erziehung einer einzigen Lehrkraft anvertraut sind. Diese Zahlen werden am besten durch die Mit-

teilungen illustriert, daß z. B. in Dänemark die Höchsthfrequenz 40*), in Norwegen 35*) Schüler beträgt; daß ferner beim Militär, wo doch Erwachsene meist nur in technischen Fertigkeiten und körperlichen Übungen unterrichtet und geübt werden, auf 61 Gemeine 3 Offiziere und 10 Unteroffiziere, also auf einen Instruktor fünf Gemeine kommen. Darum sapienti sat!

Fast noch mehr als die ganz unzuträgliche Überfüllung der Schulklassen ist die ungenügende Gliederung der einklassigen bezw. Halbtagschule an den geringen Unterrichtserfolgen schuld. Hier rekrutiert sich die Schuljugend aus Kindern, die im Alter von 6 bis 14 Jahren stehen und sich demgemäß auf verschiedener Bildungsstufe befinden. Deshalb müssen sie in meist allen Fächern abteilungsweise unterrichtet werden. So arbeitet der Lehrer z. B. im Deutsch und Rechnen mit 3 bis 5 Abteilungen. Dadurch vermindert sich die Unterrichtszeit um das Drei- bis Fünffache und zerplittert sich ebenso die Kraft des Lehrers.

Sodann ist noch eines anderen fühlbaren und bedauernswerten Übelstandes zu gedenken, der die Volksbildung benachteiligt. Gewöhnlich schickt die staatliche Schulbehörde Seminar-Abiturienten (im Alter von 20 Jahren) in die einklassige, von 100 und mehr Kindern besuchte Landschule. Solch jugendlicher Lehrer, der von der Altersstufe seiner älteren Schulkinder verhältnismäßig nicht weit entfernt ist, wird bisweilen den erziehlischen Einfluß vermissen lassen; schlimmer aber ist der Umstand, daß er seiner in schultechnischer Hinsicht harrenden Aufgabe nicht gewachsen ist. Im Seminar haben die Eleven eine Übungsschule kennen gelernt und darin unterrichtet. Letztere ist in Rücksicht auf die städtische Ortschule meist 5-, 6-, auch 7stufig organisiert. Jede Klasse der mehrstufigen Schule bildet nur eine Abteilung; es wird daher das Unterrichten hier viel leichter und weniger anstrengend sein als dort, wo Abteilungsunterricht stattfindet. In diesen findet sich der junge Mann erst mit den Jahren. Und meist hat er sich noch nicht eingearbeitet, da sucht er eine Anstellung in der Stadt zu erlangen, wo ihm mehr Gehalt und leichtere Arbeit winken. Von neuem wird ein Seminarabsolvent, der mit neuen Versuchen beginnt, in die eben verlassene Schule gesendet. Und so bleiben die Kinder des Volkes Jahrzehnte hindurch Versuchsobjekte für die ihrer Aufgabe nicht gewachsenen jungen Lehrer. An die einklassige Schule gehören nur ältere und erprobte Kräfte, nicht Anfänger, denen in den einsamen Heidedörfern noch manch andere Gefahren, auf die ich nicht näher eingehen kann, drohen.

Auch kommt es vor, daß die jungen Leute das Lehramt antreten, ohne daß sie in allen Fächern unterrichten gelernt haben. Wohl ihnen

*) Sollte vielleicht zwischen diesen Zahlen und dem nachfolgenden jüngsten Erlaß des preussischen Landwirtschaftsministers ein kausaler Zusammenhang stattfinden?

„Der anerkannt hohe Stand, den manche Zweige der landwirtschaftlichen Technik in den skandinavischen Ländern, insbesondere in Dänemark aufzuweisen haben, läßt es wünschenswert erscheinen, jüngere deutsche Landwirte zu ihrer Ausbildung nach dort zu entsenden!“

und den Schülfern, wenn ältere und erfahrene Kollegen ratend zur Seite stehen! Da dies aber nicht immer der Fall ist, bleiben die Schüler wiederum längere oder kürzere Zeit die Versuchsobjekte für unkundige Lehrer.

Und nun die 25 Prozent der mehrstufigen Schulen! Der größere Teil von ihnen ist 2-, 3-, 4- oder höchstens 5-klassig, der kleinere 6-, 7- oder 8-klassig. Der erstere Teil zeigt eine unzulängliche Gliederung, daß bei den 8 Schuljahren in den einzelnen Klassen noch abteilungsweise unterrichtet werden muß. Dadurch wird auch hier die Unterrichtszeit je nach der Anzahl der vorhandenen Abteilungen verkürzt. Der letztere Teil, die 6-, 7- oder 8-stufige Schule, bedarf des Abteilungsunterrichts nicht; allein es sitzen in den oberen Klassen 50 bis 80, auch mehr Kinder, die auf eine Lehrkraft kommen. Und diese Schülerfrequenz ist nach dem Maßstabe, der z. B. beim Militär obwaltet, wo schon auf 5 Gemeine ein Instruktor kommt, eine ganz abnorme. Unter solchen Umständen muß die geistige Förderung zurückbleiben. Als ein Übelstand an der höher gegliederten Schule macht sich auch die Tatsache geltend, daß ein gewisser Prozentsatz wegen mangelhafter Leistungen im Deutsch und Rechnen die oberste Klasse, in welcher die Schulbildung erst ihren vollständigen Abschluß findet, nicht erreicht.

Die Beseitigung aller dieser die Förderung des Volksintellekts hemmenden Ursachen ist eine Geldfrage und läßt sich ohne große Opfer des Staates kaum ermöglichen. Allein, wo es sich um ein so kostbares Gut wie die Förderung des Volksintellekts handelt, dürfen pekuniäre Opfer nicht in Betracht kommen. Denn heutigestags sind die Völker durch schnellere und leichtere Verkehrsmittel einander näher gerückt, hat sich ein Weltmarkt etabliert, auf dem diejenigen Sieger bleiben werden, die auf die Ausbildung des Intellekts das meiste Gewicht gelegt, die größten Opfer gebracht haben. Mit eiserner Konsequenz waltet auch im geistigen Ringen der Völker das Naturrecht des Stärkeren ob. Nicht ist es mehr wie in früheren Jahrhunderten die nervige Faust, es ist in erster Linie die geistige Durchbildung, welche in der Völkerkonkurrenz den Sieg entscheiden hilft (Japan = Rußland). Darum soll und darf Deutschlands Jugend in der Ausbildung des Geistes nicht zurückbleiben, soll Preußen, der größte Bundesstaat, die Hegemonie in Deutschland durch etwaige Hintansetzung seiner geistigen Interessen sich nicht entwinden lassen.

Nun die Ursachen innerer Art! Sie liegen auf schulregimentlichem Gebiet und könnten durch Verordnungen der Zentralbehörde wohl beseitigt werden. Der preußische Schulwagen bewegt sich noch immer in den Gleisen vom 15. Oktober 1872. Die damals erlassenen Allgemeinen Bestimmungen haben die Regulative von 1854 abgelöst und im Verhältnisse zu letzteren manchen dankenswerten Fortschritt gebracht. Vor allem haben sie in der Lehrerwelt ein reges Streben nach theoretischer Fortbildung und dementsprechendem Ausbau der Methode angefaßt. Namentlich letztere ist in allen Unterrichtsfächern einen guten Ruck vorwärts gekommen. Dank dieser Errungenschaft sind die Allgemeinen Bestimmungen längst überholt, und Zeit wäre es, dem gegenwärtigen Stand-

punkt der Pädagogik einen entsprechenden Ausdruck zu geben und neue Gesichtspunkte für die Aufgabe der Schule festzusetzen. Im 6. und 7. Heft des vorigen Jahrganges dieses Blattes habe ich bereits in meinem Aufsatze: Anforderungen an den Lehrplan der Erziehungsschule und der Grundlehrplan der Berliner Gemeindeschule — auf die neuen Ziele, welche bei Aufstellung eines Grundlehrplanes berücksichtigt werden müssen, hingewiesen. Der Berliner Lehrplan lehnt sich an die Allgemeinen Bestimmungen an. Was ich von jenem gesagt habe, gilt auch von diesen. Um bereits Gesagtes nicht zu wiederholen, berufe ich mich auf die dortigen Ausführungen. Da sich indessen bei der vom Minister befohlenen Revision bei den Schülern ein großes Manko namentlich im Deutsch und Rechnen gezeigt hat, so möge mir ein noch ergänzendes Eingehen auf diese Fächer gestattet sein!

Zunächst hatte ich in der bereits erwähnten Ausführung beanstandet, daß beide Fächer beim Berliner Lehrplan nach der Schablone der Allgemeinen Bestimmungen als selbständige Hauptfächer auftreten. Die Sprache als der lautgemäße Ausdruck für die Sachvorstellungen und deren Beziehungen zum Menschen, Rechnen als die Lehre der numerischen sachlichen Verhältnisse hängen beide von Sachgebieten ab. Sie sind, wie bereits des öfteren erwähnt, nicht selbständig zu betreiben, weil sie ihrer Dualität nach formenunterrichtlicher Natur sind, und zwar in dem gesamten Lehrstoffgebiet der Volksschule, nicht etwa bloß, wie der Grundlehrplan es fordert, auf der Unterstufe. Beide Lehrfächer erhalten ihr Interesse, ihre Klarheit und Festigkeit von den Sachen. Hohle Schwäger nennt man solche Menschen, die über mehr Worte als Sachvorstellungen verfügen. Diese Verbindung haben die Allgemeinen Bestimmungen auf der Mittel- und Oberstufe ganz außer acht gelassen. In gänzlicher Verkennung dieser psychologisch begründeten Forderung und in purer Anlehnung an die ministeriellen Richtlinien von 1872 haben die Leitsäden-Fabrikanten eine Unmasse von „Handreichungen“ zur Anfertigung von Schulaufätzen herausgegeben. Es werden darin Erzählungen und andere stoffliche Bearbeitungen gebracht, die mit dem Lehrstoff der Schule in gar keiner Verbindung stehen. Es ist hierbei das Prinzip der Konzentration gänzlich verleugnet. Letztere ist aber nicht bloß von der Einheit des Bewußtseins, nicht bloß von der Förderung des Charakters, sondern auch von den Gesetzen des Gedächtnisses bedingt. Denn gleichartige und gleichzeitige Vorstellungen vereinigen sich zu Vorstellungsgruppen, die besser als vereinzelte Vorstellungen im Gedächtnis haften. Darum darf es auch nicht wundernehmen, wenn man allgemein die Klage vernimmt, daß sich das Gelernte doch gar zu schnell verflüchtigt. Vereinigungspunkte sind eben bei der Aufstellung des Lehrplanes nicht gegeben. Die an und für sich schon verschiedenen Unterrichtsfächer bringen in die Seele eine Verschiedenartigkeit der Vorstellungen, wobei die eine die andere aus dem Bewußtsein verdrängt und bei der Flüchtigkeit ihrer Erscheinungen an ein Festhalten nicht zu denken ist. Letzteres geschieht nur allein durch eine sachlich geordnete Konzentration. Bedarf es übrigens noch fremder Erzählstoffe, da die Sachgebiete und ihre Zweigdisziplinen

übergenuß Stoff zu Aufßazübungen bieten? Und ſollte der Sachunterricht, wie dies an mehrſtufigen Schulen oft der Fall iſt, in verſchiedenen Händen liegen, ſo hat doch auch jeder Sachlehrer bei der Durchnahme ſeines Lehrſtoffes den deutſchen Sprachunterricht im mündlichen und ſchriftlichen Ausdruck zu fördern. Jedes Sachgebiet fügt dem Sprachſchatz neue Wörter, Redefiguren, Ausdrucksweißen uſw. zu. Jeder vollendeten Unterrichtseinheit folge eine möglichſt zuſammenhängende mündliche und ſchriftliche Reproduktion. Vor letzterer hat der Sachlehrer die Orthographie und Ausdrucksweißen des neuen Sprachſchatzes zu erläutern und dem Gedächtniß des Kindes feſt einzuprägen. Es iſt nach dem bißherigen Unterrichtsbrauch eine große Verfehlung an der Ausbildung der Kinder dadurch geſchehen, daß die Verantwortung für der Kinder Leiſtungen im Deutſch nur allein dem Lehrer des deutſchen Sprachunterrichts zuſiehl. Darum bekümmerten ſich auch die Sachlehrer wenig oder gar nicht um die Förderung der Kinder in der ſchriftlichen Wiedergabe des Behandelten. Wird erſt hierin ein Wandel zum Beſſeren eingetreten ſein, dann werden die Leiſtungen der Schüler auch im Deutſch beſſer ſein. Die etwaige ſchriftliche Verwertung der deutſchen Sprachſtücke und die Anfertigung von Geſchäftsauffäßen, Quittungen, Rechnungen, Anzeigen, die Fertigſtellung von amtlichen Schriftſtücken an verſchiedene Behörden uſw. verbleiben dem eigentlichen deutſchen Sprachunterricht. An der Hand eines angenommenen Falles wird der Inhalt des Schreibens mit den Schülern gefunden, zuſammengeſtellt und ſo lange in der mündlichen Wiedergabe geübt, biß er ihr ſicheres Eigentum geworden iſt. Nach Berücksichtigung von Orthographie und Form bilden die ſchriftliche Wiedergabe, die Korrektur und deren Beſprechung den Schluß. Typiſche Schriftſtücke werden wörtlich auswendig gelernt. Um dem Lehrer des Deutſchen eine Verbindung ſeines Faches mit dem vielleicht in anderen Händen ruhenden Sachunterricht zu ermöglichen, benutze er fleißig das Stoffberichtsbuch und ſtelle aus den bereits behandelten und ihm zur Verfügung ſtehenden Sachſtoffen Aufgaben zur Anfertigung von Aufſäßen. Um einigermaßen zu wiſſen, in welchem Umfange der Stoff behandelt iſt, rege er durch judiziöſe Fragen zu ſeiner Wiedergabe an. Je mehr bereits der Sachlehrer der Sprachkenntnis vorgearbeitet hat, deſto weniger wird der deutſche Sprachlehrer mit der Vorbereitung zu tun haben. Hiernit iſt zugleich ein Fall geſchaffen, wie in Klaffen, in denen mehrere Lehrer arbeiten, das Stoffberichtsbuch in den Dienſt der Konzentration geſtellt werden kann, und wie verſchiedene Lehrer zur Förderung des ſindlichen Intellekts einander die Hände reichen und ſich ſolidariſch verpflichten.

Darum fort mit den extra fabrizierten Aufßazübungen, fort mit den Handbüchern für Orthographie und Grammatik! Von nun an ſei auch jeder Sachlehrer, ſei jedes Sachgebiet für korrekte mündliche und ſchriftliche Wiedergabe ihrer behandelten Stoffe verantwortlich!

Übrigens wird ſich die zuſammenhängende Wiedergabe des Stoffes erſt dann erreichen laſſen, wenn beim Unterrichtsverfahren in den mittleren und oberen Klaffen mehr als bißher die judiziöſe Frage Platz

greift. Im allgemeinen behauptet sich in der Unterrichtspraxis die zergliedernde Frage, weil ihre Bildung leicht vonstatten geht. Pure Äußerlichkeiten sind es, die man beobachten muß, wenn die Frage vermeintlich korrekt sein soll. Eine Hauptsache ist nur, daß das Fragewort am Anfange steht. Die zergliedernde Frage richtet das Augenmerk auf ein einziges Satzglied und läßt nicht selten die erwartete Antwort mitanklingen. Ganz anders die judiziöse. Sie stellt mehrere Sätze unter einen höheren begrifflichen Gesichtspunkt. Daher erfolgt die Antwort meist in mehreren Sätzen. Dadurch werden die Urteilskraft der Kinder mehr herausgefordert und die Sprachfertigkeit besser geübt. Gewöhnlich regen in Frageform gekleidete Abtheilungsüberschriften zum zusammenhängenden Sprechen an. Die Stellung von judiziösen Fragen ist nicht leicht und erfordert eine sorgfältige Vorbereitung für den Unterricht.

Und nun zum Rechenunterricht! Auch hier ist bereits beanstandet worden, daß die Aufgaben an die entsprechenden Sachgebiete planmäßig nicht angefügt sind. Die Vorteile des Anschlusses sind im Rechnen dieselben wie im Deutsch. Planloser und zusammengewürfelter Anschluß erregt den Grad des Interesses nicht, wie ihn eine planmäßige Verbindung der Zahlformen mit den Sachen mit sich bringt. Auch sind die Rechenhefte noch viel zu sehr nach dem System bearbeitet; sie bringen Rechenarten, die wohl nur vermöge ihres ehrwürdigen Alters ihr Dasein fristen. Vor Jahren atmete man auf, als es hieß, Seminarlehrer Steuer habe die chinesischen Böpfe, die dem Rechenunterricht noch anhängen, gewaltig beschnitten. Allein, wer je nach seinen Hefen unterrichtet hat, wird zugestehen müssen, daß darin noch mancher Pops verblieben ist. Selbst das Operieren mit gemeinen Brüchen hat Steuer nicht zu beseitigen vermocht. So sind die Regelbetri und ein Teil seiner Zinsexempel fürs praktische Leben gar nicht verwendbar. Seine für die oberen Klassen bestimmten Kopfaufgaben fördern wohl bei den Begabteren das logische Denken, entsprechen aber nur teilweise den Bedürfnissen des Lebens und bleiben den minder Beanlagten dunkle Rätsel. Das logische Denken soll aber in der Volksschule am besten im Sachunterricht aufgehoben sein.

Die Rechenkunst verdankt ihre Entstehung dem Bedürfnis, die Vielheit der Sachen in einer zahlbegrenzten Einheit unterzubringen; denn jede Zahl repräsentiert eine begriffliche Einheit. Das Zuzählen ist ein Vorwärtsschreiten in der Begriffsreihe der Zahlen, das Abziehen ein Rückwärtsschreiten. Darum sind Zuzählen und Abziehen die Grundelemente des Rechnens. Und im Zuzählen und Abziehen sollen die Schüler fortwährend geübt werden. Der Verkehr im Handel und Wandel fordert gerade darin Fertigkeit und Schnelligkeit. In den unteren Klassen genügt es, wenn die Summe der aufzurechnenden Zahlen bis 100 geht, der abzuziehenden von 100 anfängt; für ältere Schüler braucht die Zahl 1000 nicht überschritten zu werden. Von jeder Rechenstunde seien die ersten 10 Minuten den Zuzähl- und Abziehebungen gewidmet. Multiplikation und Division werden nur als verkürztes Addieren und Subtrahieren aufgefaßt. Das ganze vermeintliche Mysterium der Rechenkunst beruht auf zwei Vernunftschlüssen, deren Kenntniß das schulpflichtig gewordene Kind

manchmal schon zur Schule mitbringt, wenn es von der Mutter zum Einholen von Waren angehalten worden ist. Es sind dies die Schlüsse bzw. ihre Umkehrungen: I. „Je mehr Ware, desto größer der Preis.“ II. „Je mehr Arbeitskräfte, desto kürzer die Arbeitszeit.“

Diese beiden Sätze sind für alle im Handel und Wandel noch vorkommenden Vernunftschlüsse vorbildlich. Hieraus ergibt sich, daß die ganze Kunst des Rechnens auf wenigen Grundgedanken beruht und einfacher eigentlich nicht sein kann. In gänzlicher Verkennung der Bedeutung, welche der Sachunterricht fürs logische Denken hat, haben die Rechenmethodiker alle möglichen und unmöglichen Vorfälle erdacht, um Aufgaben zu seiner Förderung zu schaffen. Man bleibe lieber bei der Einfachheit und fördere durch fortwährende Übung die Präzision und Schnelligkeit des Kopfrechnens.

Den Sachen gegenüber stehen die Werte, in Marken und Pfennigen ausgedrückt. Auf dieser Stufe sind die vier Grundoperationen (Zuzählen usw.) schon schwieriger, weil die Zahlformen in zweifacher Benennung auftreten. Da gilt es wieder, weniger auf große Zahlen als auf schnelle Ausführung der gestellten Aufgaben zu halten und die Übungen bis zum Ende der Schulzeit fortzusetzen.

Von den Brüchen kommen im Leben höchstens: Halbe, Drittel, Viertel, Fünftel, Sechstel und Zehntel vor; erstere lassen sich bereits auf der Unterstufe im Anschauungsunterricht mit Erfolg einführen. Das übrige Bruchrechnen vollziehe sich im Rahmen der Dezimalen. Regeldetri, insonderheit die zusammengesetzte! falle ganz fort, desgleichen auch der größte Teil aus der üblichen Zinsrechnung. Im Handel und Wandel kommen schwerlich Anlässe vor, bei welchen nach der Größe des Kapitals, nach der Anzahl der Jahre, nach der Höhe des Prozentsatzes gefragt werden müßte. Das Interesse wird meist auf der Größe der Zinssumme beruhen. Übrigens sind für alle Vernunftschlüsse der Zinsrechnung jene bereits angeführten zwei Beispiele vorbildlich, weshalb der Rechen-evolution Schwierigkeiten auch hier nicht geboten werden. Bei der im Geschäftsleben vorkommenden Rabatt- und Diskonto-Rechnung handelt es sich meist nur um kleine Summen, weshalb sich das Fazit ohne Zutun von Bleistift und Papier bequem, schnell und präzise finden lassen. Hierzu ein Beispiel! Bei einem Kaufmann habe ich für 25 Mk. Ware genommen; da ich bald bezahle, werden 2 Prozent Rabatt bewilligt; wieviel ist demnach zu zahlen? An solchen Aufgaben werden die Übungen im schnellen und präzisen Kopfrechnen fortgesetzt. Zur leichteren Erreichung dieses Zieles werde dem Gedächtnis fest eingeprägt, daß bei 2 Prozent der 50., bei $2\frac{1}{2}$ Prozent der 40., bei 3 Prozent der $33\frac{1}{3}$., bei 4 Prozent der 25. Teil usw. des Anlagekapitals gewonnen wird.

Heutigestags ist die Bekanntschaft mit der Kapital-, Lebens- und Rentenversicherung, die Einführung in die Kursrechnung der Papiere, in das Kontokorrent- und Schecks-system, in die Wechsellehre und Buchführung nötiger als die Behandlung der Gesellschafts-, Mischungsrechnung und anderer in den Rechenbüchern noch vorkommenden Arten. Mit dem Zeitungsblatte in der Hand mögen Lehrer und Schüler die Kurse verfolgen,

mögen einen Unterschied zwischen den absolut sicheren Staats- und den sogenannten Spekulationspapieren machen lernen. Auch das Spar-, Darlehns- und Genossenschaftswesen bleibe den Schülern nicht unbekannt.

Und nun die dem Rechenunterricht amtlich zugestandene Unterrichtszeit! Nach den Allgemeinen Bestimmungen sind fürs Rechnen in mehrstufigen Stadtschulen und — in der einklassigen Landschule, wo die Unterrichtszeit infolge des Abteilungswesens drei- bis fünfsältig verkürzt wird, wöchentlich auch nur 4 Stunden angesetzt. Wenn ich selbst in der mehrstufigen Volksschule die Zahl auf sechs erhöht zu sehen wünsche, so ist eine gleiche Erhöhung in der einklassigen bzw. Halbtagschule geradezu geboten. Denn hier kommt im günstigsten Falle, d. h. wenn die Rechenstunde auf keine Pause fällt, für jede Abteilung wöchentlich eine Stunde. Wenn man bedenkt, daß die Lehrlinge meist aus dieser Schulkategorie hervorgehen, so darf man sich über ihre geringen Leistungen im Rechnen nicht wundern. Zu bedauern ist freilich, daß 70 Prozent des heranwachsenden Geschlechts auf diese dürftige Ausbildung angewiesen sind.

Die zwei Stunden, welche dem Rechenunterricht wöchentlich zugelegt werden sollen, können den wöchentlichen fünf Religionsstunden unbedenklich abgezogen werden. Zählt man für die letzten beiden Schuljahre noch die zwei Katechismusstunden hinzu, welche die Kinder beim Geistlichen zur Vorbereitung für die Konfirmation haben, dann stehen für die Woche sieben Religionsstunden den vier bzw. der einen Stunde Rechnen gegenüber. Da man bei den höheren und mittleren Schulen zwei Stunden Religionsunterricht für genügend hält, warum sollten für die Volksschule drei Stunden — also noch ein Plus von 50 Prozent — nicht ausreichend sein? Anerkanntermaßen ist Religion in erster Linie keine Sache des Wissens, des Intellekts; sie muß als eine Sache des Gefühls und des Herzens vorgelebt, angewöhnt und anerzogen werden. Religion als die völlige Hingabe des Menschenherzens an Gott ist nicht die Vollspeicherung des Kopfes mit theologischem Wissen. Je mehr die Religion Sache des Kopfes wird, desto mehr wird sie aus dem Herzen gedrängt. Die Schule soll eine christliche Gesinnung erwecken, die christliche Lebensanschauung vorbereiten. Letzteres wird ihr nur dann gelingen, wenn der gesamte Unterrichtsstoff in die Beleuchtung der christlichen Weltanschauung gerückt wird. Eine diesbezügliche Konzentration lassen unsere Lehrpläne noch heute gänzlich vermissen. Sodann muß der einheitliche Religionsunterricht, wie er des öfteren schon gefordert worden ist, endlich einmal durchgeführt werden. Für ihn sind drei Stunden wöchentlich vollauf genügend. Wird er erst nach diesen Richtlinien ausgebaut sein, dann wird er Ewigkeitsgedanken und die in Christo geoffenbarte Selbstverleugnung und Nächstenliebe dem Herzen der Jugend als unverlierbares Eigentum für das Leben näher bringen.

Vergendete Groschen.

Von Lilli Dröschner, Berlin.

Nicht vom Standpunkte der Volkswirtschaftslehre, sondern von dem der Volkserziehung aus soll hier vom Groschen die Rede sein. Ein kleines, aber wichtiges Kapitel aus dem Leben des Großstadt-Kindes möchte ich schreiben. Ich habe dabei die vielen Versuchungen der Großstadt im Auge, hier „nur einen Groschen“ und dort „nur einen Groschen“ auszugeben, und an die vielen Groschen, die so durch heiße Kinderhändchen wandern, um für Nichtigkeiten statt für Werte ausgetauscht zu werden.

Diese Groschen bedeuten nicht nur eine Einbuße an Familienbesitz, sondern vor allen Dingen auch am Charakter der jungen Menschenkinder. Es soll durchaus nicht einer leidigen Pfennigsucherei das Wort geredet werden, wie sie bisweilen in sehr tugendreichen Lesebüchern und Kindergeschichten zutage tritt, auch nicht einer pedantischen Schulmeisterei, die in jeder kindlichen Spielerei und Vergnügung schwarze Gefahren sieht. Nur einige Beispiele aus einem großen Volkserziehungshause, dem Pestalozzi-Tröbel-Hause in Berlin, sollen dartun, wieviel gedankenlose Kindererziehung oder richtiger „Nichterziehung“ hinter den „vergeudeten Groschen“ steckt.

Ich bitte den Leser, sich in das Hauswesen des Kleinbürger- und Arbeiterstandes hineinzuversetzen, in welchem mit jedem Groschen gerechnet werden muß. Aus diesem Kreise kommen die meisten der Kinder, die ich beobachten kann. Da ist ein interessantes Kapitel das zweite Frühstück der Kinder, das sie in Kindergarten und Schule mitbringen. Es ist oft, als könnten sich die Mütter nicht genug tun mit dem Belegen der dickgestrichenen Schnitten, und selbst die aus dürftigen Verhältnissen stammenden Kinder bringen Wurst, Käse usw. mit, obwohl sie zum Teil ihr warmes Mittagbrot in der Anstalt erhalten, also die „Stullen“ nicht etwa als Ersatznahrung genießen. Mehr noch verwundert es mich aber, daß das erste Sommerobst, ein paar Kirschen, Erdbeeren usw. schon dann in den Frühstücksbüchsen der Kinder zu finden ist, wenn der gutsituierte Bürgerstand noch lange nicht daran denkt, die teuren, noch wenig wohlschmeckenden Früchte zu kaufen. Es ist nicht anzunehmen, daß immer die gute Nachbarin im Grünframladen die Erstlinge des Sommers geschenkt hat, sondern mehr, daß die Mütter nichts versagen können und in überzärtlicher Liebe dem Kinde jede Bitte erfüllen und sich lieber den Groschen am Wirtschaftsgelde abzwacken, als konsequent nein zu sagen.

Man braucht nur eine solche Straßenszene zu beobachten, und man weiß, wie das Kind durch unablässiges Betteln zu seinem Ziele kommt. „Mutter, gib mir doch den Sechser für Kirschen.“ — „Ach was, du brauchst keine Kirschen, die schmecken ja auch noch nicht.“ — „Mutter, gib mir doch.“ — „Ich hab keinen Sechser übrig.“ — „Mutter, ich will doch aber Kirschen haben,“ — in erhobenen Tönen. Dann Weinen, Bitten, Brüllen. „Nu sei man endlich stille — die Leute sehn schon alle her — da hast du den Sechser! Nun laß mich aber in Ruhe“ . . .

Der Inkonsequenz und Bequemlichkeit der Mutter wird so mancher Groschen abgeschmeichelt oder abgetrogt, der, zur Zeit gespart, dem Kinde nachher zu gute kommen könnte. Die wenigen blaßroten, wässerigen Kirschen, die nur Illusionswert besitzen, würden sich später in Viertelsunde saftiger, wohlgeschmeckender Früchte verwandeln, und das Kind könnte mit seinem Schatz sich und noch andere glücklich machen. So aber wird nur die Begehrlichkeit wachgerufen und der Laune des Augenblicks ein Recht eingeräumt.

Von den Bonbons und der Schokolade zwischen den Mahlzeiten will ich gar nicht reden. Schon dem kleinen Kinde in der Krippe verspricht die Mutter: „Um Abend bringe ich dir Schokolade mit!“ Wehe, wenn sie's nicht tut! — Bei Einkäufen in kleineren Bäckereien ist es mir aufgefallen, wie oft kleine Stöpsel, die kaum über den Adventisch reichen, für 5 oder 10 Pf. Kuchenkrümel verlangen, und ich habe mir mit Interesse angesehen, was da zusammengekracht und in die Tüten gesteckt wurde. Vom hygienischen Standpunkt wie von dem des Geschmacks war es nicht zu rechtfertigen!

Es liegt vielfach in der Beköstigung der Kinder so etwas Unsolides. In der Berliner Bevölkerung spielen z. B. die „Schnecken“, ein süßes, ziemlich minderwertiges Backwerk, eine große Rolle. Es wird den Kindern gegeben, weil es ebenso billig ist wie Weißbrot, und weil es doch eine Leckerei ist. So wird nur an das Sattmachen und nicht an den Nährwert gedacht, und das kommt daher, daß so viele Mütter keinen richtigen Begriff vom Wirtschaften haben. Die Einführung der Pflichtfortbildungsschule mit Haushaltungsunterricht für Mädchen erscheint nach solchen Erfahrungen immer besonders wichtig.

In das Gebiet der unsoliden Wirtschaftsführung und Kindererziehung gehört es auch, daß Familien, die kaum das Nötigste haben, lieber das Sonntagsmahl erheblich beeinträchtigen, um nachmittags in einer Konditorei sitzen zu können. Die Welt des Scheins erschließt sich damit den Kindern, und der Sinn wird leicht auf das Äußerliche gelenkt. Das Geld, das da hinausgeworfen wird, könnte die ganze Familie ins Freie führen, und den Kindern würde es gesünder und erfreulicher sein, wenn sie dann draußen Kaffee kochten — wozu man in der Berliner Umgebung überall Gelegenheit hat — und dazu die mitgebrachten „Schnecken“ oder Pfannkuchen verspeisten. Die materiellen Freuden sollen durchaus berücksichtigt werden, wo es die Verhältnisse erlauben, aber sie sollten höheren Freuden dienstbar gemacht werden. Ein Stückchen Brot und Apfel und etwas Zucker zum Kochen spielen bedeutet ein wertvolleres Kinderglück als die gekauften Kuchenkrümel, weil in dem Spiel zugleich Beschäftigung steckt und nicht nur Genuß.

Auch bei der Kleidung gibt es „vergeudete Groschen“, und ich möchte hinzufügen: verschwendete Kraft und Zeit der Mutter. Was brauchen die Kleinen die Mode mitzumachen, die zwei winzige Schleifen über den Kinderohren vorschreibt! Die ärmsten Kinder sah ich mit diesen Schleifen, geknüpft von rauen, verarbeiteten Händen, und bedauerte die Zeit, die so nutzlos verschwendet wurde, um der Eitelkeit der Mutter

willen! Weiße Kleider und Schürzen spielen in Kreisen der Bevölkerung eine große Rolle, die sich nicht den Luxus fortwährenden Wechsels gestatten können, so daß die Kinder wohl zuerst in ihrer hellen Tracht recht niedlich und festlich aussehen, sich aber in wenigen Tagen in unsaubere Geschöpfchen verwandeln oder bei jeder frohen Beschäftigung in einer immerwährenden Angst leben: „Wir dürfen uns nicht schmutzig machen.“ Wieviel „vergeudete Groschen“ für Kohlen und Seife! Wieviel drangewendete Sonntage der Mütter voll Mühe und Plage! Und die einfachste, saubere Kleidung in irgend einer hübschen Farbe würde die Kinder viel besser kleiden und glücklicher machen als all der Plunder von Spitzchen usw.

Ich kann die einzelnen Beispiele leider alle nur streifen und so auch nur des Spielzeugs Erwähnung tun. Hier 10 Pf. für ein undauerhaftes Automobil, dort wieder 10 Pf. für einen anderen zerbrechlichen Mechanismus! — Der „Sonntagspuppen“, der unseligen „Braut“ und anderer teurer Paradedstücke, die mehr der Großtuerie als der Spielfreude dienen, die dem an- und ausziehbaren Püppchen, den kleinen Besen und Waschbüttchen weichen sollten, darf ich ja bei meinem „Groschen“-Thema nicht gedenken! — Statt dieser Spielereien sollten Kinder das viel billigere Fröbelsche Beschäftigungsmaterial haben, das zum Teil ganz ohne Groschen zu beschaffen ist und den Kindern eine unverfälschte Quelle von Arbeit und Spielfreude bietet.

Neulich sagte ein 7-jähriger Knabe aus dürftigen Verhältnissen: „Mein Vater schenkt mir bald wieder einen Groschen, dann gehe ich wieder in den Kinematographen!“ — Ach, die Automaten, Kinematographen, „Juxpläke“ der großen Stadt könnten einen Abschnitt für sich bilden — soviel bedeuten sie in dem Leben der Kinder! Wieviele Bilder der Geschmacklosigkeit und Roheit, wieviel Schlüpfrigkeiten und Eindeutigkeiten; z. B. Ehestandsszenen, den Kindern in Kinematographen und „Rummeltheatern“ für 10 Pf. in die jungen Seelen gegraben werden, das weiß nur der, der mit dem Volke mitlebt, seine Sorgen und Freuden teilnehmend versteht und so gern helfen möchte!

Dies ist vielleicht die gefährlichste Form der Vergendung, weil das Zarte und Feine, was im Kinde noch lebt, erstickt und erdrückt wird durch das Unschöne, Niedrige, Gemeine, das die Widerstandsfähigkeit tötet und fragende Augen auf brutale oder zynische Weise befriedigt. Dieselben erwachsenen Menschen, die sich jetzt mit solchen Genüssen begnügen, hatten vielleicht auch einst Sehnsucht nach anderen Lebens- und Kulturgütern. Aber die Faullässigkeit in der Erziehung, die wir heute vor Augen haben, hat ihre Sehnsucht mit Surrogaten getäuscht, und so sind sie arm geworden und haben ihre Groschen in den Abgrund geworfen. — Otto Ernsts köstliches Buch „Aismus Semper“ schwebt mir dabei vor. Es lehrt soviel von der Kraft der Sehnsucht nach dem Echten und der Möglichkeit, sie auch mit bescheidenen Mitteln zu befriedigen, und zeigt, von welcher Bedeutung die geistige Atmosphäre des Hauses für die Anschauungsweise der Kinder ist.

Führen wir doch unsere Jugend zu kraftvollem Idealismus, der mit

dem Groschen als einem Wertfaktor rechnen lernt! Darin sollten aber, wie in allen Dingen der Bildung, die wohlhabenden Klassen vorangehen. Den Kindern unserer besitzenden Klassen würde es eine wesentliche Förderung sein, wenn auch sie ihren Willen von klein auf üben und beherrschen lernten: z. B. auf der Schulpartie am Automaten vorübergehen, die Sucht nach Ansichtskarten bekämpfen lernten. Wieviele Groschen werden auf diesem Gebiete wirklich sinnlos verschwendet, und wieviel fast krankhafter Wetteifer wird dabei hervorgerufen. In einer Ausstellung von Schülerzeichnungen sah ich unlängst die Skizzen von einer mehrtägigen Schülerfahrt; die Bemerkung darunter gab mir einen Wink für eine gesunde Pädagogik: nur selbstgezeichnete Karten durften zum Versand kommen! Die Jugend ist so leicht zu interessieren — eine solche Aufgabe, im richtigen Tone gegeben: und ein ganz anderer, edler Wetteifer wird geweckt.

Auch freiwillige Verzichtleistung ist bei Kindern nichts Seltenes, wenn sie sich nur für die Willensübung begeistern können. Der Sinn für das Kraftvolle, Heroische steckt tief in der menschlichen Natur, und wie eine Art Heroismus erscheint es Kindern zweifellos, wenn man z. B. beim Wandern nicht einkehren will, sondern sich so ausrüstet mit Früchten oder kaltem Tee, daß man unabhängig vom Gasthause sein kann; oder wenn man für seine Lieben mit Mühe seltene Blumen sammelt und heimträgt, anstatt für 10 Pf. für eine Ansichtskarte zu „spendieren“ usw.

Es genügt nicht nur, unnütze Geldausgaben zu verhindern, sondern Kinder müssen auch lernen, Geld erfreulich zu verwenden. Die Groschen werden nicht vergeudet, wenn man sich Ziele setzen lernt, wo für sie beglückender angewendet werden können. Kinder sparen z. B. vielleicht für Samereien, um sich Blumen ziehen zu können, für Farben, Bilderbogen, Laubsägen usw. Das ist Sache guter Hausgewohnheiten und Erziehung. Gottfried Keller führt uns dies in „Frau Regule Amrain und ihr Jüngster“ vor. Er sagt: „Ebenso verfuhr sie mit dem, was sonst von den Eltern mit einer schrecklich ungeschickten Heiligkeit behandelt wird, mit dem Gelde. Sobald als tunlich, ließ sie ihren Sohn ihren Vermögensstand mitwissen, für sie Geldsummen zahlen und in das Verhältnis legen, und sobald er nur imstande war, die Münzen zu unterscheiden, ließ sie ihm eine Sparbüchse zu gänzlich freier Verfügung. Wenn er nun eine Dummheit machte oder eine arge Räuberei beging, so behandelte sie das nicht wie ein Kapitalverbrechen, sondern wies ihm mit wenig Worten die Lächerlichkeit und Unzweckmäßigkeit nach. Wenn er etwas entwendete oder sich aneignete, was ihm nicht zukam, oder einen jener heimlichen Ankäufe machte, welche die Eltern so sehr erschrecken, machte sie keine Katastrophe daraus, sondern beschämte ihn einfach und offen als einen törichten und gedankenlosen Burschen.“

Kinder sollten eben von früh an richtig einkaufen lernen, es lernt sich nicht immer ohne schmerzliche Erfahrungen! Man denke z. B. an die freie Verwendung von Weihnachtsmarktgrotschen und lese des kleinen Hans Erlebnisse in Raabes „Hungerpastor“ nach. — Kinder sollten auch in die Kunst des Schenkens eingeführt werden: sie sollten mit billigem

Material und eigener Erfindungsgabe Spielzeug herstellen lernen; statt der Kinematographen sollte man Schattenbildertheater und dergleichen begünstigen, wobei die Kinder selbst tätig sein können. Was für eine Freude die einfachsten Schattenspiele bedeuten können, sah ich dieser Tage wieder, als den Drei- und Vierjährigen Kottäppchen und Tiergestalten gezeigt wurden. 50 strahlende Kindergesichtchen — das zu sehen, ist reine Lust! Für die Kinder sind dies Ereignisse; schon die rosa und grünen Schnippel Papier, die „Billetts“, für die imaginäre Groschen gezahlt wurden, bedeuten köstliche Vorahnung! In wahrhaft kindlicher Weise wird die Genußfähigkeit der jungen Menschen befriedigt, wenn ihrer Phantasie die Hauptarbeit überlassen wird. In Mütterabenden fanden wir immer viel Verständnis für solche Anregungen bei den Frauen des Volkes, und auch Eltern, die unter dem Druck der Arbeit stehen, lassen es sich nicht nehmen, für ihre Kinder zu basteln und zu nähen, an den Sonntagen ihnen zu gehören, und aus diesen stillen Feiertagsstunden der Gemeinsamkeit wächst der frohe Lebensmut empor, der dem Menschen die beste Hilfe bei der Erziehung und der Selbsterziehung wird. „Gesparte Groschen“ können dazu helfen, das Leben zu verschönen.

Blüten und Früchte.

Die Persönlichkeit.

Die Persönlichkeit ist das Geheimnis der Gottheit, der Natur, der Poesie und Religion. Da aber bedeutende Persönlichkeiten und Charaktere eine Seltenheit sind, so konnte der großen Masse nichts willkommener sein, als die moderne Antipathie vor dem Genie, der Krieg gegen die Autoritäten und die Parole von der „Objektivität“, unter welcher man eine Unpersönlichkeit versteht, die in leidenschaftlichen Augenblicken zur herzlosesten Selbstsüchtigkeit wird. Wer an die Freiheit und Würde des Menschen glaubt, der wird die Persönlichkeit ausgezeichneten Menschen, der Propheten, der Helden und Reformatoren, der großen Dichter, Denker und Künstler aller Zeiten als eine Macht empfinden, die auf seinen eigenen Willen und Glauben einen Einfluß haben darf.

Bogumil Goltz „Auswahl aus seinen Schriften“,
herausgegeben von Fritz Lienhard.

Sedanfeier in einer Mädchenschule.

K. V.

Deutschland, Deutschland über alles,
über alles in der Welt,
wenn es stets zu Schutz und Trutze
brüderlich zusammenhält,
von der Maas bis an die Memel,
von der Eisch bis an den Belt—
Deutschland, Deutschland über alles,
über alles in der Welt.

So rufen wir am heutigen Tage freudig nach allen vier Winden hin; denn dieser Morgen erinnert uns aufs neue an den herrlichen Sieg.

den unser tapferes Heer am 1. September 1870 auf den Gefilden um die Festung Sedan über Frankreichs Macht unter Napoleon gewonnen hat. Heut vor 38 Jahren war es, wo das französische Heer besiegt seine Fahnen vor Deutschlands Waffen senken und Kaiser Napoleon seinen Degen König Wilhelm übergeben mußte.

Die Frucht des heißen Ringens war der Tag von Versailles, wo am 18. Januar 1871 sich die deutschen Fürsten um König Wilhelm von Preußen scharten und ihn zum deutschen Kaiser ausriefen. So ist der große Sieg von Sedan der Anlaß zur Gründung des neuen deutschen Kaiserreichs geworden, nachdem durch die Siege Frankreichs über unser uneiniges und darum schwaches Vaterland 1806 das alte deutsche Reich, das einst so hoch und mächtig dastand, vernichtet worden war.

Wir feiern hier diesen hochwichtigen Gedenktag in einer Mädchenschule. Ihr seid nicht dazu berufen, etwa das Vaterland mit dem Schwert in der Hand zu verteidigen, und Schilderungen von Kampfgeschrei und Todesnot können zarte Mädchen nicht erfreuen. Dazu begehen wir überhaupt solche Feste wie das heutige nicht, um uns nur wieder einmal stolz vor die Völker der Welt hinzustellen und prahlend unsere Größe bewundern zu lassen. Solche Gedenktage gleichen vielmehr den hohen Bergen, auf denen man rastet und Aussicht hält. So soll das ganze Volk an solchen Tagen an sich die Frage richten: Was müssen wir tun, um weiterhin mit Gottes Hilfe unserem Volke seine Macht und Größe zu erhalten?

Können auch Frauen, die doch keine hohen Stellen im Staate erhalten und nicht als Soldaten dem Vaterland dienen dürfen, ihm nützen? Gewiß. Seht, man sagt von jedem Menschen: Wie er sich bettet, so schläft er, d. h. wie er sich beträgt, so geht es ihm. Dem Fleißigen und Ordentlichen wird der Segen nicht fehlen, dem Trägen und Unordentlichen aber wird oft Not und Leid bezeugen. Wie der einzelne, so haben auch ganze Völker es sich zuzuschreiben, wenn es ihnen übel ergeht. Aus der Weltgeschichte habt ihr das noch weniger kennen gelernt, wohl aber an Israels Schicksalen, das der Herr in die Hände der Heiden gab, als das Volk Böses tat.

Nun besteht das Volk aus Familien, und ein Volk ist böse, wenn die Mehrzahl der Familien die Sünde liebt. Wenn jedoch in allen Häusern Zucht und gute Sitte herrscht, dann steht es auch um das ganze Volk wohl. Des Hauses guter Geist aber ist die Frau. Schiller sagt: „Und drinnen waltet die züchtige Hausfrau, die Mutter der Kinder, und herrscht weise im häuslichen Kreise.“ Von der Mutter hängt Zucht und Sitte in der Familie mehr ab als vom Vater. Wenn daher eine Frau treu für ihre Familie, für ihre Kinder sorgt, dann dient sie zugleich dem Vaterland ebenso gut, wie der Krieger, der sein Herzblut auf dem Schlachtfelde verspricht.

Wie sorgt nun eine Frau treu für ihre Angehörigen? Wie unter den 7 Bitten des Vaterunfers sechs um himmlische Güter flehen und nur eine von irdischem Gut handelt, so soll eine Hausmutter auch

vor allen Dingen darnach streben, daß in ihrem Hause rechte Gottesfurcht herrsche. Wo alle bösen Taten verhaßt sind, wo man schandbare Worte meidet und nur redet, was vor Gott und Menschen wohlklingt, da ist das echte deutsche Haus zu finden.

O selig Haus, wo man dich aufgenommen,
du wahrer Seelenfreund, Herr Jesu Christ!
Wo unter allen Gästen, die da kommen,
du der gefeiertste und liebste bist;
wo aller Herzen dir entgegenschlagen
und aller Augen freudig auf dich sehn;
wo aller Lippen dein Gebot erfragen,
und alle deines Winkes gewärtig stehn.

Die Hausfrau ist aber zugleich des Hauses Wirtschaftlerin, Sie verwendet des Mannes Verdienst zum Nutzen der Familie und hilft oft beim Erwerbe. Wir haben in der 1. Klasse vor kurzem erst von solch einem Vorbild einer deutschen Hausfrau gesprochen, von Luthers Gattin Kätche.

Darum ist die oberste Tugend einer rechten Haushalterin die Sparsamkeit. Wieviele Familien sind ins Elend geraten, weil die Mutter das Geld für Unnützes, für Putz und Tand ausgab und bei Bäcker und Fleischer borgte! Luther sagt: „Der Mann soll erwerben, das Weib aber soll ersparen. Darum kann das Weib den Mann erst reich machen und nicht der Mann das Weib; denn der ersparte Pfennig ist besser als der erworbene.“ Man klagt in heutiger Zeit vielfach über knappen Verdienst und lebt doch, als ob man zwei- und dreimal soviel verdiente, als in Wirklichkeit. Darum an euch alle meine ernste Mahnung: Lernt sparsam mit dem haushalten, was ihr habt. Verachtet alle kostspieligen Vergnügungen, die doch keine wahre Befriedigung bringen.

Wenn eine Frau sparsam wirtschaften soll, dann muß sie alles verstehen, was in einer Wirtschaft vorkommt. Sie muß kochen und waschen können, nähen und stricken. Ein echtes deutsches Mädchen muß das alles früh lieben und ausführen können. Und wenn ihr aus der Schule kommt, so lernt das immer mehr. Wenn ihr nicht im Hause der Eltern bleiben könnt, so sucht einen Dienst, wo ihr solches üben könnt, und glaubt nicht, daß es für ein Mädchen das Beste sei, wenn es nach der Schule sogleich in die Fabrik läuft.

Der Dichter sagt vom Weibe:

„Wohl ihr, wenn sie daran sich gewöhnt, daß kein Weg ihr zu sauer wird, und die Stunden der Nacht ihr sind wie die Stunden des Tages, daß ihr niemals die Arbeit zu klein und die Nadel zu fein dünkt, daß sie sich ganz vergißt und leben mag nur in andern!“

Da rühmt er ihren Fleiß, der dem der Ameise gleichen soll. Der Hausfrau Fleiß aber ist eine der festen Säulen, worauf das Haus ruht. In den Sprüchen Salomos wird in Kap. 31 das Lob eines tugendhaften Weibes mit hohen Worten verkündet.

Zu allem Guten soll sie aber auch den Glanz und den Schimmer fügen. Sie soll ihre Stube lieblich und schön herrichten, daß alle dort

gern verweisen. Sie soll in ihrer Kleidung und dem Gewand der Ihrigen einen angenehmen Anblick darbieten. Dazu gehört nicht viel Geld; dazu genügt Sauberkeit und Ordnungsliebe. Nicht Ringe und Ketten schmücken ein Mädchen, sondern Ehrbarkeit in ihren Gebärden, und reinlich und ganz gibt schlechtem Kleide Glanz. Am Blumenstock am Fenster, an der saubergekehrten Diele und dem aufgeräumten Zimmer erkennt man die gute Hausfrau.

Erst Schaffnerin, dann Veterin,
zum Marthasleiß Mariensinn.
Das ist der Frauen bestes Teil,
bringt jedem Hause Glück und Heil.

Wenn ihr einst so in euren Häusern eure Pflicht erfüllen werdet, dann wird es gut um diese bestellt sein, dann wird es auch dem ganzen Volke zum Segen gereichen, und so steht auch ihr im Dienst des großen deutschen Vaterlandes.

Laßt uns aber zum Schlusse auch unseres Kaisers gedenken, der vom Beruf der Frau einst gesagt haben soll: 4 R machen ihren Beruf aus, nämlich die Sorge um die Kinder, die Küche, die Kirche und die Kleider. Ihm bringen wir am heutigen Tage ein begeistertes Hoch: Unser Landesvater Kaiser Wilhelm usw.

Wie ich mit Kindern des 1. Schuljahres „Frau Holle“ behandelte.

Von Alfred Dehme, Chemnitz.

Mit welchem Rechte behandelte ich das Märchen?

Der „Lehrplan für die Bezirksschulen der Stadt Chemnitz“ sagt in den Vorbemerkungen zum Anschauungsunterrichte:

„Die Unterredungen sollen nicht allein auf Schärfung des Verstandes, sondern auch auf Bildung des Gemüthes abzielen; insbesondere ist der Unterricht durch zeichnerische Darstellungen, geeignete Erzählungen, Fabeln, Märchen und Berge, sowie dann und wann durch den Gesang eines Liedchens zu beleben.“

Damit ist nur von einer Belebung des Unterrichtes durch Märchen die Rede.

Eine etwas bestimmtere und festere Stellung nehmen die Märchen in der Schrift ein: „Der Lehrplan im Lichte der Konzentration, herausgegeben von der Chemnitzer Lehrplankommission.“

Diese Schrift empfiehlt auf Seite 2 für das 1. Schuljahr die Behandlung von Gefinnungsstoffen und teilt diese in Märchen und biblische Geschichten mit Sprüchen. Unter den Märchen ist auch an fünfter und letzter Stelle „Frau Holle“ genannt.

Wie erfolgte nun die Behandlung des genannten Märchens „Frau Holle“?

I.

Zielstellung:

Ich trat mit dem Bilde „Frau Holle“*) vor meine Klasse, hielt es aber so, daß es die Kinder nicht sehen konnten. Ein Knabe fragte: „Herr Lehrer, was ist auf dem Bilde?“ Ich beantwortete die Frage des Kleinen, indem ich sagte:

Ich will euch zu dem Bilde eine hübsche Geschichte erzählen, dann will ich euch das Bild zeigen.

II.

Darbietung:

Ich erzählte nun in einfacher, schlichter Weise das Märchen etwa so, wie es in dem Büchlein enthalten ist:

„50 Kinder- und Hausmärchen, gesammelt durch die Brüder Grimm. Kleine Ausgabe. Verlag von Philipp Reklam jun.“

Wie das Wörtchen „etwa“ schon andeutet, hielt ich mich nicht streng an die genannte Erzählung, wählte vielmehr Wort und Ausdruck ganz dem Anschauungs- und Gedankenkreise meiner Kinder entsprechend; die Voraussetzung dazu ist freilich, daß der Lehrer diesen Gedankenkreis seiner Kinder erforscht, eine Arbeit, die nicht immer leicht ist. Darauf aber näher einzugehen ist hier nicht der Ort.

Ich möchte aber wenigstens auf eine Arbeit in Heft 4 des 18. Jahrganges von „Aus der Schule — für die Schule“ hinweisen, überschrieben: „Was lehrt uns die Erforschung des kindlichen Gedankenkreises?“ In den Vorbemerkungen zu dieser Arbeit sagt der Verfasser (S. 169): „Freilich ist diese Arbeit (der Erforschung des kindlichen Gedankenkreises) schwer, langwierig, zeitraubend. Sie erfordert von uns große Geduld, hingebende Liebe und scharfe Beobachtungsgabe, der nichts für nebensächlich unwichtig oder gar zu einfältig und dumm erscheint. Hierbei muß es heißen: Werdet Kinder mit Kindern! Dann habt ihr auch den Schlüssel zum Herzen und Verständnis der Kinder.“

Wahrlich recht beherzigenswerte Worte! — Doch zurück!

Ich war am Ende meiner Erzählung. Ein tiefer, befreiender Atemzug der Kinder bewies mir, daß sie die Geschichte vom Anfang bis zum Ende mit größter Spannung verfolgt hatten.

III.

Vertiefung:

Die sich anschließende Vertiefung bestand darin, daß ich die Kinder spekulieren ließ auf das, was wohl das Bild von der Geschichte darstellen würde. Meist selbständig und selbsttätig, nur unterstützt durch

*) Meinholds Deutsche Märchenbilder in zwölfstachem Farbendruck, Bildgröße 97:66 cm: „Frau Holle“, nach dem Aquarell von H. Eißner-Dresden. Verlag von C. C. Meinhold u. Söhne, Dresden.

meine Aufforderungen und Andeutungen, erzählten die Kleinen von Frau Holle, ihrer Brille und ihren großen Zähnen, von ihrem Häuschen; sie beschrieben ihr Häuschen, sie erzählten von dem Mädchen am Backofen, von dem Mädchen am Apfelbaum, von diesem selbst und seinen Früchten, von dem Tor und dem Goldregen, von den Schneeflocken, die aus dem Bett der Frau Holle kommen. Von allen diesen Dingen vermuten sie, daß sie auf dem Bilde zu sehen sein werden.

Die weitere Vertiefung bestand darin, daß ich — jetzt erst — den Kindern das Bild zeigte und sie es einige Zeit still betrachten ließ. Ich hütete mich aber ängstlich, etwa durch störende Bemerkungen die Weihe des Augenblicks zu stören; ebenso fiel es mir gar nicht ein, einzelnen Äußerungen der Kinder, in denen sich die Freude am Gesehenen zeigte, einen Dämpfer aufzusetzen, obgleich ich sonst sehr auf strenge Zucht halte.

Dann ließ ich mir erzählen und beschreiben, was das Auge der Kinder jetzt wirklich schaute.

IV.

Anwendung:

Am nächsten Tage hatten die Kleinen — nach vorangegangener Aufforderung — Papier und Bleistift mitgebracht. Keines hatte diese beiden Dinge vergessen, denn die Mitteilung: „Wir wollen morgen malen!“ hatte hellen Jubel erweckt.

Aus dem Gedächtnis malten und zeichneten sie nun, was in ihren Köpfen von dem Gesehenen haften geblieben war. So erfüllte ich gleichzeitig die Forderung des Lehrplans, „den Unterricht durch zeichnerische Darstellungen zu beleben“. Und wie gern malen die Kleinen! Das ist ihnen immer wie ein Festtag inmitten arbeitsreicher Wochentage.

Nachdem ich nach einer geraumen Zeit die einzelnen Blätter mit dem Namen der Kinder versehen und eingenommen hatte, schloß ich in einer der nächsten Stunden noch eine kleine ethische Vertiefung an.

Die Frage: „Welches von den beiden Mädchen hat euch am besten gefallen?“ nötigte die Kinder zu der Erklärung: Mir gefällt das fleißige Mädchen am besten. Dazu fügten die Kinder die Begründung, indem sie erzählten: Das fleißige Mädchen hat tüchtig gesponnen; es hat den Apfelbaum geschüttelt; es hat das Brot aus dem Backofen herausgeholt, damit es nicht verbrennt; es hat der Frau Holle alle Arbeit gemacht und das Bett tüchtig aufgeschüttelt.

Die weitere Frage: „Warum hat euch das faule Mädchen nicht gefallen?“ veranlaßte die Kinder, sich über die Untätigkeit des faulen Mädchens auszusprechen. Das Hinzufügen ihres Schicksals, das Niedergehen des Goldregens, läßt die Kinder die Faulheit als etwas empfinden, was sich nicht gehört, als etwas Verbotenes, Schlechtes, und flößt ihnen vor dem Müßiggange und seinen Folgen gehörige Scheu ein.

Wenn ich zusammenfassend den Gang der Behandlung wiederhole, so würde sich ergeben:

1. Möglichst einfache Zielstellung ohne besondere Vorbereitung.

2. Darbietung, die dem jeweiligen Standpunkte der Klasse möglichst angepaßt werden muß.

3. Vertiefung:

a) als Spekulation der Kinder auf das, was auf dem Bilde dargestellt sein könnte;

b) als Anschauen des wirklichen Bildes;

c) als Erzählen dessen, was das Bild darstellt.

4. Anwendung:

a) als freie zeichnerische Darstellung seitens der Kinder;

b) als ethische Anwendung.

Zum Schluß seien noch einige der Kinderzeichnungen angefügt, die den Beweis liefern, daß die angeedeutete Behandlung die Kinder zum vollen Verstehen des Stoffes bringt und in vorliegendem Falle gebracht hat. Daß diese Zeichnungen keine Kunstwerke sind und sein können, ist wohl jedem unbefangenen Beurteiler ohne weiteres klar; sie



entsprechen oft nicht den allereinfachsten zeichnerischen Anforderungen. Das ist aber auch nicht nötig. Man verstehe es nur, das herauszulesen, was das Kind in die Zeichnung hineinlegen wollte! So betrachtet, sind diese Kinderzeichnungen doch Kunstwerke, einzig in ihrer Art.

Rose Blätter.

I. Feuerstein.

Dichter im deutschen Schulhause.

Von C. Ziegler.

44. Johannes Hinrich Sud.

Johannes Hinrich Sud wurde am 26. Januar 1849 in Glinde im Kreise Stormarn geboren. Er besuchte von 1867—1869 das Seminar zu Hamburg, war bis 1873 Lehrer in Kirch-Steinbeck im heimatlichen Kreise und von da bis 1877 Distriktschullehrer in Barsbüttel. In diesem Jahre wurde er als Lehrer an die Mittelschule zu Oldesloe berufen, welche 1880 in ein Realgymnasium umgewandelt wurde. Dort wirkt er noch heute. Seine Gedichte finden sich zerstreut in vielen Zeitschriften.

Germania-Hymne.

(Komponiert von R. Häßler.)

Varus, gib acht!
In Sturmesnacht
deine Scharen, wie ängstlich sie lauschen
geheimnisvoll nächtigem Rauschen
im Teutoburger Wald!
Horch, wie jetzt das Hifthorn schallt!
Der Feind ist bezwungen;
die Freiheit wiedererrungen!
Wie herrlich standst du da
voll Jugendkraft, Germania!

Stolz schreitest du durch die Welt.
Von den Alpen bis zum Belt,
von der Weichsel bis zum Ozean
sind dir die Ströme untertan;
und deiner Kinder Heim und Herd
schützt Kaiser Karl mit seinem Schwert.
Wie mächtig standst du da
im Waffenglanz, Germania!

Nacht ist's auf deutschem Gefild.
Am dürrn Baum hängt dein Schild,
Germania; du trauerst, daß dein Kaiser
schläft, ach wie lange schon in dem Rhyfhäuser.
Raben umkreisen den Berg;
den Kaiser mahnt sein Zwerg:
wach auf, wach auf, du lang ersehnter Streiter! —
Der Kaiser nickt im Schlaf und schlummert weiter.
Wie traurig standst du da, verlassnes Weib, Germania!

Da treffen von Westen des Kaisers Ohr
Hohnrufe . . . Blitzschnell fährt er empor;
Born sprüht sein Aug'; er eilt fort, es faßt
sein blinkendes Schwert in kraftvoller Faust.

Wie Sturmwind treibt er zu Paaren
der Feinde zitternde Scharen,
und mächtig wie mit Donners Gewalt
es durch Germaniens Gaue schallt:
Barbablanka, du Helidentaiser
hast die Sage erfüllt vom Kyffhäuser!
Wie strahlend standst du da
im neuen Schmuck, Germania! —

Nun ist der Bann von dir genommen,
mein Volk, nun ist die Zeit gekommen,
wo du voll froher Thatenlust
zu großem Werk dich sammeln mußt.
Es soll dein Arm die Welt umschlingen,
es soll dein Geist die Welt durchdringen.
Vom Fels bis zum Meer und dem fernsten Strand
reicht nun, o Deutscher, dein Vaterland!
Und weltgebietend stehst du da
im Räte der Völker, Germania!

Buhtag.

O Vater, sende einen milden Regen
hernieder auf der Erde dürrt'ge Flur,
daß frisch und dultig wieder allerwegen
in frischem Schmuck hold prange die Natur.

Mein Herz, es gleicht der staubbedeckten Blüte,
die labungslehrend welkt auf dürrer Au'; —
o blick auf mich herab mit Huld und Güte
und lege mich mit deiner Gnade Tau.

Es wölkt der Himmel sich; die Blüten hoffen . . .
du winkst, nun rauscht es segnend niederwärts; —
o halt auch mir die Gnadenarme offen
und zieh mich wieder an dein Vaterherz.

II. Rundschau.

1. Zeitgeschichtliche Mitteilungen.

Am 5. Juli ist in Schreiberhau das Denkmal des Ministers Bosse vor dem Lehrerheim enthüllt worden. In der Lehrerwelt hat das Vertrauen, das ihr dieser Mann entgegengebracht hat, unausslöschliche Dankbarkeit erweckt; ein schönes Vorbild für das Verhältnis von Behörde und Lehrerstand ist geschaffen worden. Man begegnet uns nicht immer so freundlich; man läßt uns fühlen, daß wir ein unbequemer Stand seien, der nie zu befriedigen sei, und bedenkt nicht, daß es uns wahrlich schwer genug fällt, immer und immer wieder für uns zu fordern, was wir von Gottes und Rechts wegen beanspruchen dürfen. Und wenn scharfe Worte fallen und auf den unheilvollen Einfluß warnend hingedeutet wird, den eine mißvergnügte Lehrerwelt ausüben könnte, so wird das sogleich als nationaler Treubruch hingestellt, wie uns die Vorgänge lehren, die sich an die große Münchener Versammlung der bayerischen Lehrer am 16. Mai knüpfen. Dem bayerischen Landtage ist bekanntlich eine Denkschrift über die Gehaltsaufbesserung der Lehrer zugegangen. Die Denkschrift berechnet, daß zur Erfüllung der Wünsche der Lehrerschaft in den Gemeinden unter 10000 Einwohnern allein ein Jahresbedarf von mehr als 11 Millionen Mark erforderlich

wäre. An die Übernahme so großer Verpflichtungen könne nicht gedacht werden; es müsse der Grundsatz festgehalten werden, daß die Volksschulen Gemeindeanstalten sind; andererseits erscheine es auch nicht angängig, für die Aufbesserung des Lehrereinkommens die Gemeinden in dem Maße in Anspruch zu nehmen, wie es die von den Lehrervereinen geforderten Mindestgehälter erfordern würden. Die Regierung will unter Ablehnung der Wünsche der Lehrerschaft für die allgemeinen Bedürfnisse des Lehrpersonals der Volksschulen aus Staatsmitteln 4445000 Mark bereitstellen und davon Dienstalterszulagen an Lehrerinnen und Lehrer gewähren. Es sollen die Dienstalterszulagen für Lehrer betragen in Gemeinden unter 10000 Einwohnern:

nach 5 Dienstjahren	150 M.
" 10 "	300 "
" 13 "	450 "
" 16 "	600 "
" 19 "	750 "

Bisher wurden gewährt:

nach 7 Dienstjahren	90 M.
" 10 "	180 "
" 13 "	289 "
" 15 "	360 "
" 20 "	450 "

nach 22 Dienstjahren	900 M.
" 25 "	1050 "
" 28 "	1200 "
" 31 "	1400 "
" 34 "	1600 "

nach 25 Dienstjahren	570 M.
" 30 "	690 "
" 35 "	810 "
" 40 "	930 "

Der Mindestbetrag des statutarischen Anfangsgehaltes beträgt 1200 M. und ortsüblicher Mietzins für eine Familienwohnung. Dazu kommen gemeindliche Dienstalterszulagen.

Diese Vorschläge werden von den Lehrern als völlig unbefriedigend bezeichnet, da trotz der Erhöhung ihrer Bezüge die Bedeutung des Lehrerstandes nicht hoch genug eingeschätzt sei, wie ein Vergleich mit den Gehaltsätzen ergebe, die gleichzeitig für die Staatsbeamten in Aussicht genommen sind; hiernach würden die Lehrer etwa mit den besser besoldeten Unterbeamten gleichstehen, nämlich mit Gehaltsklasse 27, während die Lehrer Gleichstellung mit den Subalternbeamten in Klasse 17 wünschen. Da das Zentrum, das den Lehrern wenig Wohlwollen entgegenbringt, in Bayern das Heft der Gewalt in den Händen hat, so ist kaum zu hoffen, daß die Vorlage bei den gesetzgebenden Körperschaften eine wesentliche Verbesserung erfährt, wie es in Sachsen geschehen ist, wo Pfüngsten als Festgabe den Lehrern eine neue Gehaltsordnung beschert wurde, die im allgemeinen die Zufriedenheit der Beteiligten erzeugt hat. Sind auch nicht alle Wünsche erfüllt, so ist doch der gute Wille sichtbar, der Schule aufzuhelfen. Die zweite Kammer nahm am 20. Mai den Entwurf des Gesetzes betreff. die Gehälter der sächsischen Volksschullehrer in folgender Fassung: „§ 1 Absatz 1. Das zu Geldeswert angeschlagene Gesamteinkommen eines ständigen Lehrers an einer Volksschule darf nicht unter 1500 M. jährlich betragen. § 2. Den Schuldirektoren, welchen zehn oder mehr ständige Lehrer oder Hilfslehrer unterstellt sind, ist neben freier Wohnung oder Wohnungsentuschädigung ein jährliches Einkommen von nicht weniger als 3600 M., den übrigen ein solches von weniger als 3300 M. gleichfalls neben freier Wohnung oder einer Wohnungsentuschädigung zu gewähren. § 3. Jedem Hilfslehrer ist neben freier Wohnung und Heizung oder einer von der Bezirksschulinspektion genehmigten Entschädigung dafür ein barez Gehalt von wenigstens 900 M. jährlich im ersten Dienstjahre, von 1000 M. im zweiten und von 1100 M. vom dritten Dienstjahre ab auszuflehen. § 4 Absatz 1 und 2. Das Einkommen der Schuldirektoren ist durch vier von der Schulgemeinde zu gewährenden Zulagen von je 400 M. nach je dreijähriger Dienstzeit als Schuldirektor zu erhöhen. Das Einkommen ständiger Lehrer an Volksschulen ist durch Zulagen, welche die Schulgemeinde zu gewähren hat, folgendermaßen zu erhöhen: nach einer vom erfüllten 25. Lebensjahre des Lehrers an zu rechnenden ständigen Dienstzeit

von 3 Jahren bis auf 1700 M.	
" 6 " " " 1900 "	
" 9 " " " 2100 "	
" 12 " " " 2300 "	

von 15 Jahren bis auf 2500 M.	
" 18 " " " 2700 "	
" 21 " " " 2850 "	
" 24 " " " 3000 "	

§ 8. Artikel 3 des Gesetzes vom 26. Februar 1900 wird durch folgende Bestimmung ersetzt: Gegen besondere Vergütung, die nicht unter 75 M. jährlich für eine wöchentliche Stunde betragen darf, hat der Lehrer noch bis zu sechs Stunden wöchentlich an der Volks- oder Fortbildungsschule zu übernehmen. § 9. Unter „Lehrern“ im Sinne dieses Gesetzes sind auch die Lehrerinnen zu verstehen. Es erhalten jedoch die Lehrerinnen von den in § 4 Absatz 2 geordneten Zulagen nur die ersten sechs Zulagen und nach einer vom erfüllten 25. Lebensjahre an zu rechnenden ständigen Dienstzeit von 21 Jahren eine siebente Zulage von 100 M. § 10 Absatz 2 bis 5. Die Schulgemeinden, an deren Volksschulen nicht mehr als acht ständige Schulstellen einschließlich der Direktorstellen vorhanden sind, erhalten jährlich Beihilfen in Höhe der von ihnen in jedem Jahre gemäß § 4 und 9 zu zahlenden Dienstalterszulagen. Die Schulgemeinden, an deren Volksschulen mehr als acht ständige Schulstellen einschließlich der Direktorstellen vorhanden sind, erhalten zur Aufbringung der Dienstalterszulagen jährliche Beihilfen nach der Zahl der diese Schulstellen besuchenden Schulkinder, und zwar: für das erste und zweite Tausend je 7 M. für ein Kind, für das dritte bis fünfte Tausend je 3 M. für ein Kind und für jedes weitere Kind 1,50 M. Maßgebend ist jedesmal die Schulkinderzahl am 31. Mai des laufenden Jahres. Diese Beihilfen dürfen den Betrag der nach §§ 4 und 9 zu zahlenden Alterszulagen nicht übersteigen.“

Diese neue Staffel bringt den Kollegen auf den zahlreichen Minimalstellen eine Erhöhung von 900 M., wenn sie das 55. Lebensjahr vollendet haben, eine Erhöhung von 1000 M., wenn sie das 51. Lebensjahr vollendet haben, und dem Jahrgang, der gerade das 49. Lebensjahr zurückgelegt hat, eine Erhöhung von 1100 M.

In Gotha beziehen die Volksschullehrer nach dem neuen Besoldungs-gesetz im

1. } Kandidatenjahre . . . 1150 M.	14. bis 16. Amtsjahr . . . 2100 M.
2. }	17. " 19. " . . . 2300 "
3. }	20. " 22. " . . . 2500 "
4. } 1250 "	23. " 25. " . . . 2700 "
5. bis 7. Amtsjahr . . . 1500 "	26. " 28. " . . . 2900 "
8. " 10. " . . . 1700 "	29. " 31. " . . . 3100 "
11. " 13. " . . . 1900 "	32. " " . . . 3200 "

Für Wohnung werden dem provisorisch angestellten Lehrer 150 M., dem fest angestellten 300 M. in Abrechnung gebracht. —

Erfreulicherweise regt sich die Lehrerwelt nicht bloß, um ihre wirtschaftliche Lage zu verbessern; wir können auch darauf hinweisen, daß wir bestrebt sind, dem Volk unser Bestes zu bieten und uns immer besser für die Arbeit an dem jungen Geschlecht zu rüsten. Die Forderungen, die jüngst vom Verein der Freunde Herbartischer Pädagogik in Thüringen bei allen maßgebenden Stellen in den thüringischen Staaten hinsichtlich der Lehrerbildung erhoben worden sind, bewegen sich zu unserer Freude im Bereich des Möglichen und können darum bei gutem Willen erfüllt werden, was leider nicht von allen Wünschen auf diesem Gebiet gesagt werden kann. Die von Professor Dr. Rein in Jena entworfene Erklärung lautet: 1. „Die Dauer der Ausbildung die bisher 6 Jahre umfaßte (vom 14.—20. Lebensjahr), möge um ein Jahr verlängert werden, um den Forderungen einer umfassenden Allgemeinbildung und einer gründlichen Fachbildung zu genügen, entsprechend den gesteigerten Bildungsbedürfnissen unseres Volks, mit denen die Lehrerbildung Schritt halten muß. 2. Allgemeinbildung und Fachbildung müssen in ihrem eigensten Interesse scharf voneinander geschieden werden, wie dies bereits auf dem Seminarlehrertag in Berlin 1881 verlangt wurde und gegenwärtig als berechtigte Forderung überall anerkannt wird. Ansätze hierzu sind bereits insofern vorhanden, als man in dem Lehrgang der Seminare darauf bedacht ist, das letzte Jahr, das die Ausbildung der Lehrseminaristen umfaßt, möglichst von den allgemeinen Bildungsfächern zu befreien und hauptsächlich auf die Berufsbildung zu verwenden. 3. Wenn dies als ein Fortschritt begrüßt werden darf, so kann es doch nicht als genügend angesehen

werden. Naturgemäß ist vielmehr das Verhältniß von Allgemein- und Fachbildung so zu gestalten, daß die ersten fünf Jahre der Grundlegung der allgemeinen Ausbildung, die beiden letzten Jahre (6. und 7.) der Berufsbildung dienen. 4. Am Schlusse des ersten grundlegenden Abschnittes der Bildungszeit werde ein Zeugnis ausgestellt, das zum Eintritt in das Oberseminar berechtigt. Während der beiden letzten Jahre im Oberseminar möge für die Weiterbildung in den allgemeinen Bildungsfächern in freierer Weise gesorgt werden. 5. Wenn unsere Lehrerbildung auch durchaus auf vaterländischem Boden erwachsen und in enger Verbindung mit Volkstum und Volkskultur gehalten werden soll, so steht dem die Einführung einer fremden Sprache in den Lehrplan der Seminare nicht im Wege. In erster Linie wird die Einführung des Englischen empfohlen a) wegen der nationalen Verwandtschaft, b) wegen der reichen Literatur Englands sowohl wie der Vereinigten Staaten in Ethik, Psychologie und Pädagogik, c) wegen der weiten Verbreitung der Sprache als Weltprache. 6. Bei der Frage, ob Internat oder Externat, war man darin einig, daß eine Reform der gegenwärtig geltenden Internatsordnungen unbedingt erforderlich ist; die Internatserziehung an sich dürfte insbesondere für die ersten 5 Jahre der Ausbildungszeit mancherlei Vorzüge besitzen. Bei Beibehaltung des Internats wird jedoch vorausgesetzt, daß es nicht als Zwangseinrichtung gilt, sowie daß es auf korporativer Grundlage errichtet wird und die Zöglinge zu freier Mitarbeit heranzieht.“

Wenig erfreulich klingt dagegen eine Vorsticht über die Lehrerbildung, die aus Hamburg zu uns kommt. Die Bestrebungen eines Theils der Lehrerschaft in Hamburg in bezug auf den Religionsunterricht haben dort eine Bewegung hervorgerufen, die auf die Gründung eines Privatseminars hinausläuft, wo positivgläubige Lehrer vorgebildet werden sollen. Aber ebenso wenig angenehm klingt uns eine Stelle aus der Hamburger „Päd. Ref.“, die sich mit jenem Plan beschäftigt. Dort heißt es: „Sollten wirklich die ‚positiven‘ Jünglinge und Jungfrauen einmal Anstellung im staatlichen Schuldienst finden, so würde es für uns eine sehr dankbare Aufgabe werden, sie im negativen Sinne aufzuklären.“ Solche Entgegnung ist nicht vornehm. Auch wir wünschen, daß in unseren Schulen allenthalben wahrhaft christlicher Geist herrsche; es scheint uns aber höchst bedenklich, Anstalten zu gründen, die für sich in Anspruch nehmen, im Gegensatz zu andern, als Pflanzstätten wirklich christlichen Geistes zu gelten. Das ist etwas Gefährliches. „Der Wind bläset, wo er will; und du hörst sein Sausen wohl, aber du weißt nicht, von wannen er kommt, und wohin er fährt.“ Amtlich erzeugte Frömmigkeit scheint uns immer der Heuchelei verdächtig. Laßt uns dafür sorgen, daß Männer von wahrhaft christlicher Gesinnung auf den Lehrstühlen sitzen, dann werden diese auch manche der jungen Geister in ihren Bannkreis zwingen. Sorgt vor allen Dingen dafür, daß er auch wissenschaftlich tiefgründiger und dem gerecht werde, was besonnene Wissenschaft dem deutschen Christen unserer Tage bietet. Wenn diese Forderungen erfüllt werden, dann wird auch ein Stamm von Lehrern vorhanden sein, deren Leben auf christlichem Fundamente ruht.

Aus der Schulstatistik fügen wir folgendes bei: Württemberg hatte im Jahre 1905/06 in seinen humanistischen Schulen 4 ev. Seminaristen [theolog. Klosterschulen], 15 Gymnasien, 4 Real- und 3 Realprogymnasien, 63 Lateinschulen 9562 Schüler (6317 ev., 2945 kath.). Die realistischen Schulen (10 Oberrealschulen, 6 Realschulen mit 2, 12 mit 1 oberen Jahreskurs und 63 ohne Oberklassen, Bürgerschule Stuttgart) 13861 Schüler; dazu in den Elementar- (Vor-)schulen 3609. In 19 höheren Mädchenschulen waren 4972 Schülerinnen. Die Volksschule zählte in 2222 Schulorten und 5308 Klassen 319515 Schüler, die Fortbildungs- und Sonntagschule 35464 Schüler. Am 1. Januar 1906 waren 935 Lehrstellen mit 1000 Mark Grundgehalt, 1708 mit 1100 M., 794 mit 1200 M. vorhanden. Davon hatten Ortszulagen von 50—700 M.: 1865 Lehrstellen (34 Lehrerinnen). Besondere Gehaltsordnung mit 1400—3350 M. (Lehrerinnen 1300—2100) hatten 4 Gemeinden mit 401 Lehrkräften. Zu den obengenannten Grundgehalten kommen Alterszulagen (dreimal je 100, zweimal je 150, zweimal 100 und zweimal je 200 M.). In Stellung, ohne auf Lebenszeit gewählt zu sein, waren 1464 Lehrer und 395 Lehrerinnen. In Lehrerbil-

bildungsanstalten befanden sich 1245 Böglinge. Die Staatskasse leistete an das Volksschulwesen 4243046 M., u. a. für Besoldungen 3413000 M., Handarbeit für Mädchen 42500, Lehrerbildung 480829, Pensionen 925000, Witwen- und Waisenpensionskasse 170000 M.

In der Jahresversammlung der Windhuker Schulgemeinde am 13. Juni gab der Rektor der Regierungsschule, Oberlehrer Jedlig, einen Überblick über die geschichtliche Entwicklung des Schulwesens in der Kolonie. Zurzeit werden die Schulen des ganzen Schutzgebietes von 287 Kindern (138 Knaben und 149 Mädchen) besucht, von diesen sind 246 evangelisch, 29 katholisch, 12 jüdisch. Schulen gibt es in Windhuk zwei, je eine in Gibeon, Grootfontein, Karibib, Reetmanshoop, Lüderiksbucht, Swatopmund; in Warmbad ist eine im Entstehen begriffen. In Windhuk hat die Regierungsschule 75 Schüler (73 evangelische, 2 katholische), die Schule der katholischen Mission 34 Schüler (21 evangelische, 13 katholische). Von diesen insgesamt 109 Schülern sind 45 Knaben, 64 Mädchen, einheimische sind 64, auswärtige 45 Schüler. Von denjenigen der Regierungsschule besuchen 22 die vierte, 20 die dritte, 25 die zweite und 8 die erste Klasse. Von den 14 Lehrkräften des Schutzgebietes entfallen 6 auf Windhuk (4 auf die Regierungsschule, 2 auf die Schule der katholischen Mission), 2 auf Swatopmund, je eine auf Grootfontein, Karibib, Lüderiksbucht, Reetmanshoop, Gibeon, Warmbad. Davon sind 8 Lehrer, 6 Lehrerinnen. Rektor Jedlig ist der Meinung, daß Frauen den hohen und anstrengenden Forderungen, die der Unterricht in der Kolonie an die physischen Kräfte der Lehrenden stellt, nicht genügend gewachsen sind und hält es daher für richtiger, möglichst männliche Lehrkräfte anzustellen. Was das Lehrziel betrifft, so ist bei den einklassigen Schulen der Schwerpunkt auf Deutsch und Rechnen zu legen. Im Deutschen fehlerfreies Diktat, gutes Lesen eines nicht schwierigen Lesestückes, sinngemäße Wiedergabe einer Erzählung. In zwei- und mehrklassigen Schulen sind noch weitere Fächer in beschränktem Umfange hinzuzufügen. Der oberste Grundsatz ist wenig, aber gründlich. Eine große Schwierigkeit liegt an dem Mangel an geeigneten Lehrmitteln. Namentlich macht sich das Fehlen eines die dortigen Verhältnisse berücksichtigenden Lesebuches, sowie eines afrikanischen Realienbuches bemerkbar. Der Schulzwang, der seit 1½ Jahren besteht und sich zunächst auf die Orte mit Schulen und deren Umgebung bis zu 4 km Entfernung beschränkt, hat sehr segensreich gewirkt.

Griechenland. 1878 wurden dort die ersten Seminare gegründet, und seit dieser Zeit trat eine neue Epoche für den Unterricht ein. Mehr als 4000 Lehrer verließen bisher die Seminare. Griechenland hat obligatorischen Volksschulunterricht. Die Kinder müssen die Schule vom 6. bis zum 10. Lebensjahre besuchen, in den Städten mit mehr als 6000 Einwohnern bis zum 12. Jahre. Die Klassenbesetzung darf nie die Zahl 50 überschreiten. Bis zum Alter von 10 Jahren können Knaben und Mädchen gemeinsam unterrichtet werden, von da ab ist die geschlechtliche Trennung im Unterrichte Gesetz.

Rußland. Ein entsetzlich trauriges Bild von der Unwissenheit in Rußland rollte kürzlich der Unterrichtsminister in der Duma auf. Er sagte, die letzten statistischen Feststellungen hätten ergeben, daß nur 29% der Männer und 13% der Frauen lesen und schreiben könnten. Die Russen, sagt der Minister, ständen hinter allen Nationen zurück. Acht Millionen Kinder könnten keinen Unterricht erhalten, weil Rußland 250000 Schulen nötig habe, während nur 90000 vorhanden seien.

Personalien. Am 1. Juli ist Rektor Bades in Darmstadt in den Ruhestand getreten. Viele Jahre lang ist er Vorsitzender des Hessischen Lehrervereins und Mitglied des Vorstandes des Deutschen Lehrervereins gewesen; er hat durch Beachtung der weisen Lebensregel: Fortiter in re, suaviter in modo es verstanden, dem Lehrerstande in Hessen wertvolle Dienste zu leisten.

Der berühmte Religionsphilosoph Prof. D. Dr. Otto Pfleiderer ist am 15. Juli zu Groß-Lichterfelde im 69. Lebensjahr verstorben. Mit ihm scheidet ein Gelehrter, dessen bedeutungsvolles Wirken weit über die Grenzen des Vaterlandes Anerkennung gefunden hat. Pfleiderer gehörte zu jenen schwäbischen Theologen, die unter der Führung von Baur, Zeller usw. die freiheitliche Entwicklung ihrer Wissenschaft beeinflussten. Der Verstorbene hat eine Reihe

maßgebender theologischer Schriften verfaßt, unter denen die „Geschichte der Religionsphilosophie von Spinoza bis auf die Gegenwart“ und die „Grundlage der christlichen Glaubens- und Sittenlehre“, eine große Anzahl Auflagen erlebt haben.

Prof. Denhardt in Eisenach, der Gründer des nach ihm benannten Heilverfahrens und der Eisenacher Sprachheilanstalt für Stotterer und andere Sprachleidende, ist einem langwierigen Nierenleiden im Alter von 63 Jahren erlegen.

2. Pädagogische Mitteilungen.

Späterer Anfang des Schulunterrichts. Vom Vorsitzenden der Freien Vereinigung Berliner Schulärzte, Sanitätsrat Dr. Paul Meyer, ist der städtischen Schuldeputation ein Bericht über die Tätigkeit der Berliner Schulärzte erstattet worden. Über den Schulbeginn sagt er: „Wenngleich bereits vielfach für die Aufnahmeklassen der Schulbeginn im Sommer anstatt auf 7 Uhr auf 8 Uhr und im Winter auf 8 Uhr auf 9 Uhr festgesetzt ist, so geht doch aus den einzelnen Berichten hervor, daß jener Schulanfang im Sommer um 8 Uhr, im Winter um 9 Uhr durchaus noch nicht allgemein durchgeführt ist. Im Interesse der für die sechs- bis siebenjährigen Kinder notwendigen Schlafzeit von 11 bis 12 Stunden ist es dringend wünschenswert, daß ganz allgemein der Schulbeginn in obengenannter Weise bestimmt wird; denn wie die sozialen Verhältnisse der Großstadt und namentlich die ungünstigen Wohnungsverhältnisse es mit sich bringen, ist es für die betr. Volkskreise kaum möglich, die Kinder so zeitig ins Bett zu bringen, daß bei dem 7 bezw. 8 Uhr-Anfang eine genügende Schlafzeit erreicht wird. So aber werden die Kinder gesundheitlich schwer geschädigt, und die Lehrkräfte können mit den nicht vollständig ausgeruhten, noch verschlafenen Kindern nichts erreichen.“ Die Schuldeputation hat infolge dieses Berichts ihre Anordnung über den späteren Unterrichtsbeginn in den 8. Klassen erneut in Erinnerung gebracht und wird die Direktoren auffordern, soweit als möglich, auch in den 7. Klassen den Unterricht eine Stunde später beginnen zu lassen. Der allgemeinen Durchführung dieser Anordnung steht leider der Umstand entgegen, daß in einer großen Zahl der 8. Klassen die Kinder in zwei Abteilungen unterrichtet werden. Die Ausdehnung des späteren Schulanfangs auf sämtliche Klassen der Unterstufe bietet für den Stundenplan außerordentliche Schwierigkeiten.

Über Folgezustände von epileptischen Anfällen enthält der XX. Bericht der schweizerischen Anstalt für Epileptische in Zürich aus der Feder des Anstaltsarztes, Dr. med. A. Ulrich, interessante Angaben. Der Berichterstatter führt aus, wie die Ansicht, daß die Epileptischen vor und nach den Anfällen gesunde und normale Menschen seien, unrichtig sei. So zeigen sich die Folgezustände, je nach der Intensität des Anfalles und der Kraftausgabe, in mehr oder weniger intensiver körperlicher Erschöpfung. Viel wichtiger als die körperlichen krankhaften Erscheinungen seien die geistigen Schwächezustände, die als Folge der Anfälle auftreten, und die sich zeigen als Sprach- und Schriftstörungen, Wortvergeßlichkeit, Sinnesstörungen, Gehörstörungen, Geruchs- und Geschmackstrugwahrnehmungen, Wahnideen, Verfolgungs- und Größenideen, Zwangsvorstellungen mit Zwangshandlungen, Verstimmungen usw. Mit Nachdruck hebt der Berichterstatter hervor, daß bei Epileptischen und namentlich bei schwereren Kranken geistige Veränderungen zur Regel gehören, und faßt sodann zusammen: „Die epileptischen Anfälle haben nicht selten akut eintreffende geistige Störungen im Gefolge, welche als Erschöpfungszustände des Gehirns betrachtet werden müssen. Unmittelbar nach den Anfällen tritt Schlassucht auf, sodann Müdigkeit, blödes, teilnahmsloses Wesen, und hernach folgen alle Abstufungen des getrübbten Bewußtseins, von leichter Unklarheit bis zur Verwirrtheit und von kaum bemerkbaren Verstimmungen bis zur Tobsucht.“ (Schweizerische Lehrerzeitung.)

Zwangszöglinge, ein Produkt alkoholischer Entartung. Unter den 440 Zwangszöglingen mit bekannten Eltern, die in Bayern im Jahre 1905 der Zwangserziehung zugeführt wurden, waren 171 = 39 %, bei denen die Eltern bezw. eines der Eltern der Trunksucht, Unfittlichkeit oder Arbeitscheu verfallen

waren. In Oberbayern kamen 22 auf 78 oder 28,2 %, in Niederbayern 26 auf 62 oder 42 %, in der Pfalz 40 auf 106 oder 37,7 %, in der Oberpfalz 15 auf 38 oder zirka 40 %, in Oberfranken 12 auf 25 oder zirka 50 %, in Mittelfranken 26 auf 61 oder 40 %, in Unterfranken 19 auf 40 oder rund 50 %, in Schwaben 10 auf 30 oder 33,3 %. — Im Herbst 1908 (14./17. Sept.) feiert der Deutsche Verein gegen den Mißbrauch geistiger Getränke sein 25 jähriges Jubiläum. Der Verein hat sich in den letzten Jahren erfreulich ausgedehnt; die Zahl seiner Mitglieder hat sich nahezu verdoppelt (Ende 1903: 15 656 — jetzt mehr als 28 000), die Zahl seiner Bezirksvereine hat sich mehr als verdoppelt (Ende 1903: 66 — jetzt 136); ebenso die Zahl der Beamten in der Geschäftsstelle (1903: 5 Personen — jetzt 11).

Vom Wandertrieb bei Kindern. Das „Hinter die Schule gehen“ der Kinder mag ja in vielen Fällen durch mangelhafte Erziehung, elende häusliche Verhältnisse, schlechte Gesellschaft, Verführung ufm. verschuldet sein; auch mag es ab und zu der Ausdruck von Faulheit oder irgendwelcher moralischer Defekte sein. Aber es steht andererseits auch fest, daß es sich oft um ein triebartiges, pathologisches Davonlaufen handelt, das in nahen Beziehungen zu ähnlichen, schon länger bekannten Erscheinungen bei Erwachsenen steht. Man bezeichnet diese Zustände als Wandertrieb, auch Poromanie oder Dromomanie genannt. Das eigentümlich Charakteristische dabei ist, „daß mehr oder weniger weit ausgedehnte Wanderungen ausgeführt werden, welche nicht ein unmittelbarer Ausfluß des überlegten Denkens sind, vielsach auch aufgehobene oder getriebte Erinnerungen zurüklaffen; es sind also davon von vornherein auszuschließen die Wanderungen, welche Geisteskranke aus irgendwelcher Wahndee oder infolge gesteigerten Bewegungsdranges z. B. in der ‚Manie‘ vollführen.“ Die Bedeutung des Wandertriebes ist nicht zu unterschätzen, namentlich auch deshalb nicht, weil er nicht selten die Einleitung zu kriminellen Handlungen bildet. Denken wir nur einmal an die vielen Diebstähle, welche in der einen oder anderen Form des Wandertriebes ausgeführt werden, zuweilen direkt gegen besseres Gewissen. Und betrachten wir weiter die Vagabondage. Geht sie nicht oft genug von dem Wandertrieb aus und stellt sich direkt als eine mehr oder weniger zusammenhängende Kette von „Anfällen“ dar? (Neue Bahnen.)

3. Sprache des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins.

Dem sei, wie ihm wolle.

In der Redensart, „dem sei, wie ihm wolle“ ist der zweite Wemfall „ihm“ von Haus aus unberechtigt; es müßte heißen: „dem sei, wie es wolle“. Denn vollständig würde der Satz lauten: „es sei dem so, wie es ihm sein wolle“, und da kann wohl das „ihm“ wie das „sein“ unterdrückt werden, aber nicht das Subjekt „es“. An ähnlichen Sätzen kann man sich das klarmachen, z. B. „es mag ihm gehen, ausschlagen wie es will“ (nicht: wie ihm will), „es sei damit, wie es wolle“ u. ä. Und doch liegt der erste Fall etwas anders, weil hier auch in dem Hauptsatz das „es“ fehlt und das alleinstehende „dem“ (gleichbedeutend mit „das“) den Satz in gewissem Sinne beherrscht. Wie man nun richtig sagt: „das sei, wie es wolle“, so hat sich bei der Verwendung des Wemfalles: „dem sei“ eben dieser Wemfall auch dem Nebensatz mitgeteilt, und man kam so zu der Fortsetzung: „wie ihm wolle“. Es liegt hier also eine eigentümliche Angleichung des Beugungsfalles vor, wie sie in etwas anderer Weise und in umgekehrter Richtung z. B. in dem Fischartischen Muskatellerliede auftritt: „den liebsten Buhlen, den ich hab', der liegt beim Wirt im Keller.“ Die Wendung, „dem sei, wie ihm wolle“ hat sich so fest eingebürgert, daß die Sprachlehre sie wohl anzuerkennen hat, wie so manche andere Wort- oder Satzfügung, die nur psychologisch, nicht aber logisch erklärt werden kann.

III. Büchertisch und Lehrmittelschau.

1. Besprechungen.

R. Friedewald. Die fünf Perikopenreihen der evangelischen Landeskirche Preußens nach ihrem erbaulichen Inhalt und Zusammenhang. Verlag von Max Woywod in Breslau. 182 S. Preis geh. M. 1,80, geb. M. 2,40.

Das Kirchengesetz vom 17. Juni 1898 veränderte nicht bloß einzelne der früheren Perikopen, sondern forderte auch eine Vermehrung um drei neue Perikopenreihen. Die Schwierigkeiten der unterrichtlichen Auslegung, namentlich der vorgeschriebenen alttestamentlichen Abschnitte, liegen auf platter Hand. Auf Grund dieser Einsicht kommt das Schriftchen einem längst fühlbaren Bedürfnis entgegen und will der Vorbereitung und Vertiefung Handreichung leisten. Es enthält für jeden Sonntag sowie die Hauptfeste nebst Erntedank- und Reformationstfest fünf Texte, nämlich erstes Evangelium, erste Epistel, alttestamentliche Perikope, zweites Evangelium, zweite Epistel. Das erbauliche und gemütbildende Element, sowie der Zweck des Ganzen, die Erleichterung des Verständnisses der Predigt, treten deutlich in den Vordergrund. Die Erklärungen verlieren sich nicht in Wortklaubereien, sondern erfassen die Hauptsachen mit Klarheit und Anschaulichkeit. Der jedem Abschnitt vorangehende Agedenspruch eignet sich zur Andacht oder als Wochenpruch. Auch die so wichtige Paränese fehlt nicht; leider bewegt sich dieselbe in einem oft zu engen Rahmen. Eine kräftigere Berücksichtigung der Durchbildung des kindlichen Gedankenkreises unter Verwendung einschlägiger Apperceptionshilfen (bibl. Geschichte, Kirchenlied usw.) würde den oft rein dogmatisch klingenden Ausführungen einen festen Unterbau verleihen. Trotz dieser kleinen Mängel stellen wir fest: Ein Büchlein, das sich der Beachtung seitens der Lehrerwelt, für die es in erster Linie bestimmt ist, würdig erweist!

D.

A. Waljemann, Das Interesse. Sein Wesen und seine Bedeutung für den Unterricht. Eine Ziller-Studie. Neu bearbeitet und mit Anmerkungen versehen von Dr. H. Waljemann. 2. Aufl. 124 S. Meyer, Hannover u. Berlin 1907. M. 1,80.

Die theoretische Grundlage bildet die Herbart'sche Psychologie. Infolgedessen treten die intellektualistischen Anschauungen vielfach den Tatsachen gegenüber. Bis wohin man sich von dieser Gedankenrichtung aus versteigen kann, ermesse man aus folgenden Sätzen: „Die gleichschwebende Vielseitigkeit des Interesse ist Quelle und Vorbedingung des sittlichen Charakters.“ (64) Wie viel sittliche Charaktere gibt es da wohl? Will man eine Beschäftigung mit Disziplinen, die uns nicht interessieren, zu einer sittlichen Forderung machen? — Es ergibt sich, „daß Tugend ohne eine vielseitige Bildung nicht bestehen kann, daß Mannigfaltigkeit und Reichtum des geistigen Lebens die Quelle und Vorbedingung der Charakterstärke der Sittlichkeit ist. Das gleichschwebende vielseitige Interesse ist deshalb für jeden Menschen unbedingt notwendig; es ist ein Ideal, dem wir zustreben müssen. Denn . . . 2. Es verschließt die Quellen der niederen Begierden, der Leidenschaften und der Affekte (?). 3. Es setzt den Menschen in den Besitz derjenigen weltlichen Macht und Bildung, ohne welche die Tugend nicht bestehen kann.“ (74) Eine aristokratische Lehre!

Den Ausführungen über die Versuche sind wir mit Interesse gefolgt, wenn wir auch vorläufig noch nicht übermäßig hoch von solchen Befragungen der Schüler denken. Aber es wäre immerhin möglich, daß bei vielen Wiederholungen in der großen Zahl der Fälle sich die so bedeutenden, für die Antwort oft entscheidenden Zufälligkeiten doch etwas ausbilden und eine darauf ruhende Einheitlichkeit der Ergebnisse einen wissenschaftlichen Wert erhielte. Verf. hält diese Versuche übrigens selbst nicht für abschließend.

B.

Prof. Dr. Karl Just. Charakterbildung und Schulleben oder die Lehre von der Zucht. 85 S. gr. 8°. Osterwied a. S. 1907. Bidselbt. Preis ?.

Just veröffentlicht hier seine bei den Ferienkursen in Jena gehaltenen Vorträge, die auf dem Boden der Herbart-Ziller'schen Schule stehen. Der Ver-

fasser unterscheidet Unterricht und Zucht und letztere wieder in die äußere Zucht oder Disziplin und innere Zucht oder Hodegetik. Diese nur zieht Verfasser in Betracht. Die Grundlegung spricht über Lebensanschauungen und Erziehungsziel und über das Wesen des sittlichen Charakters, die Ausführung über die Stufen der Charakterbildung, das Schulleben im allgemeinen und die besonderen Formen des Schullebens als Veranstaltungen zur Charakterbildung.

Es wird uns nun schwer, diesem Buche gerecht zu werden, da die psychologischen Grundvoraussetzungen so toto genere bei dem Verf. und uns verschieden sind, daß ein Streit aussichtslos erscheint. Denn wir suchen — von Herbart kommend — bei jener physiologischen Psychologie, die Verf. mit der kurzen souveränen Bemerkung abtut, daß sie „eigentlich ein Widerspruch in sich selbst sei“ unsere Orientierung und sehen in der Herbart'schen Psychologie ein System von zum Teil völlig imaginären Prozessen. Und wie weit rechts innerhalb der Schule Just steht, erhellt aus seinem Festhalten an den kulturhistorischen Stufen, welchem Gesichtspunkte sich teilweise die Schulwanderungen und z. B. auch der Arbeitsgang in der Schulwerkstatt fügt.

Doch auf Konsequenz innerhalb der eigenen Anschauung sollte man wohl rechnen können. S. 12: In unserer Seele ist neben anderen Motiven „auch ein ganz eigenartiges vorhanden, das nicht aus der Erfahrung stammt und nicht aus dieser abgeleitet werden kann; das sittliche Urteil und das damit verbundene sittliche Gefühl.“ Gleichwohl ist es mit der Erfahrung zu verbinden und durch sie zu beeinflussen. So macht die Erziehung den Menschen zu dem, „wozu er jener inneren apriorischen Weisung nach bestimmt ist, zu einem sittlichen Charakter, zu einer dem Rechten und Guten ergebenden Persönlichkeit.“ (ib.) S. 39: „Der Bögling ist zur Einsicht in die sittlichen Elementarverhältnisse und damit zu einer lebhaften Empfindung derselben zu führen.“ (Letzteres kann doch wohl nur die gefühlsmäßige Durchdringung derselben bedeuten.) „Denn dieses Empfinden der sittlichen Elementarverhältnisse, das Bewußtsein von gut und böse, recht und unrecht, zu dem der Mensch wohl prädisponiert ist, ist ihm gleichwohl nicht angeboren, sondern muß in ihm erweckt und gebildet werden.“ Also S. 12 apriorisch, S. 39 nicht angeboren. P.

Unleitung zum Aufgabebilden. Lehrplan und Anschauungsbeispiele von Direktor Dr. A. Bargmann in Weißen. Quelle & Meyer, Leipzig. Geh. M. 2,60. Geh. M. 3,40. 175 Seiten.

Ein entzückendes Werkchen mit schlichtem Titel! Uns will es als bestes auf dem Gebiete des Aufgabunterrichtes erscheinen. Es ist hervorgegangen aus langjähriger Praxis. Verfasser geht eigene Wege. Hauptquellen waren ihm das eigene Nachdenken, die lebendige Unterrichtsstunde, der mündliche Austausch mit Gleichstrebenden. Zweck des Buches ist, den Lehrer anzuleiten, wie er die Kinder zum Mitteilen geordneter Gedankenketten bringt. Das Buch bringt mehr, als der bescheidene Titel ankündet. Wir sind versucht, es als praktische Volksschulmethodik zu bezeichnen. Man hat für unsere Zeit, die an einer Entartung des Humanitätsprinzips krankt, „Mehr Eisen!“ verlangt. Das Werkchen macht Ernst mit dieser Forderung. Auf Schritt und Tritt begegnen wir frischer Selbsttätigkeit des Schülers und zielbewußtem Selbstschaffen. Das Kind ist befreit von dem marternden Gängelbände der Frage. Es selbst findet die Aufgabthemen, die aus dem Lebensstücke geradezu herausblühen! Als Wesen des Aufsatzes bezeichnet Verfasser die geordnete Vorstellungsreihe, die Gedankenkette. Das Buch zeigt deshalb nicht, wie Aufsätze geschrieben, sondern wie sie gebildet werden. Das Niederschreiben ist nur anhangsweise erledigt worden. Der landläufige Unterricht krankt nach des Verfassers Meinung daran, daß er unsere Schüler zu vorstellungssarm läßt und meist vom Kinde ein papiernes und gedrechseltes, aber nicht wirklich gesprochenes Deutsch verlangt. An jedes Fach, das mit Vorstellungsreihen arbeitet, knüpft Verfasser die Aufsätze an. Er teilt diese Fächer in Handlungs- (Religions- und Profangeschichte) und Vorgangsfächer (Erdfunde, Naturgeschichte, Naturlehre). Im 1. Abschnitt des Buches wird der Aufsatzbetrieb im 1. und 2. Schuljahre, im 2. Abschnitt der des 3. und 4., im 3. Abschnitt der des 5. und 6., im 4. Abschnitt der des 7. und 8. behandelt. Jeder Abschnitt teilt sich in ge-

legentliche und absichtliche Auffassbildung. Mehr wollen wir von dem Bächlein nicht verraten. Manche methodische Maßnahme, die sich aus der Anlage des Ganzen mit Notwendigkeit ergibt, wird vielleicht auf Widerspruch stoßen. Man trete aber ganz objektiv an das Bächlein heran und prüfe vorurteilsfrei. Referent hat mit größter Freude das Buch studiert. Er gibt dem Wunsche Ausdruck, daß recht viele Lehrer das vorzügliche Werkchen durcharbeiten. Unsere Kinder würden's uns Dank wissen!

Fröhlich.

Theoretisch-praktische Anleitung zur Besprechung und Abfassung deutscher Aufsätze in Regeln, Beispielen, Entwürfen und Stoffdarbietungen für höhere Schulen. Von Dr. Julius Naumann. Verlag von B. G. Teubner, Leipzig und Berlin. 594 S. Geb. M. 4,80.

Man ist gern geneigt, derartige Bücher, wie das vorliegende, als Ruhevoller für Lehrer und Schüler anzusehen. In diesem Falle aber ist es dem Verfasser gelungen, ein Werk zu schaffen, welches wohl geeignet ist, daß es sich als ein Lese- und Lernbuch immer mehr ein Plätzchen in jeder gebildeten Familie, in der die Kinder eine höhere Bildung anstreben, erringe. Das wirklich gute Buch verdient besonders seines theoretischen Teiles halber ein Plätzchen in der Bücherei jedes Deutschlehrers.

Nürnberger.

Herder. Herausgegeben von Prof. Eugen Kühnemann. Verlag von Dürr, Leipzig. 138 S. Geb. M. 1,50.

Das vorliegende Buch bildet den 9. Band von Dürrs deutscher Bibliothek für den deutschen Unterricht an Lehrer- und Lehrerinnenseminaren. Der Herausgeber bietet eine Auswahl aus Herders Schriften. Er will uns von den Hauptseiten der Tätigkeit Herders eine Vorstellung geben: von dem Literatur- und Kunstkritiker, dem Psychologen, von dem Erwecker des Volksliedes und dem Deuter der Genialität, von dem Geschichtsforscher, dem Philosophen, dem Theologen, dem Pädagogen und dem Dichter. Die Auswahl will alles das bieten, was von Herder für die heutige Bildung noch lebendig ist und lebenerweckend sein kann, und worauf sich die Kenntnis Herders stützen muß. Jedem, dem es Ernst ist, sich in den Geist der Herderschen Schriften zu vertiefen, muß dieses Buch willkommen sein, und wir schließen uns dem im Schlußsatz des Vorwortes ausgedrückten Wunsche freudig an: „Im übrigen streite nun unser Bächlein für sich selbst und für die gute Sache Herders.“

Nürnberger.

Der Kampf um die Schule in Frankreich und Deutschland. Von Prof. Dr. Martin Spahn. Verlag von Jos. Kösel, Kempten und München. 36 S. Preis 70 Pf. (In Part. bedeutend billiger.)

In seiner Broschüre nimmt der Straßburger Gelehrte Stellung zu einer der schwierigsten und meist umstrittenen Frage des öffentlichen Lebens, der Schulfrage. Verfasser sucht aus einer geschichtlichen Betrachtung der Entwicklung, die das Schulproblem in den beiden ersten Kulturstaaten Europas, Frankreich und Deutschland, genommen hat, einige lehrreiche Aufschlüsse zu gewinnen. Die rein wissenschaftliche Würdigung der schulpolitischen Ereignisse, die Zurückhaltung der konfessionellen Unterschiede — der Verfasser ist Katholik — geben dem Bächlein eine allgemeine Bedeutung. Jedenfalls darf man da, wo man sich mit der historischen Entwicklung unseres Schulwesens befaßt, nicht unachsam an dieser Erscheinung vorbeigehen.

Nürnberger.

Heimatkarte der deutschen Literatur mit Orts- und Namenverzeichnis.

Für Schulzwecke entworfen von Prof. Karl Ludwig. Taschen-Ausgabe. 22 S. Text und Karte. Wien VII/1, G. Freytag & Berndt, 1906. 50 Heller.

Das Bächlein bringt zuerst ein alphabetisches Namenverzeichnis der bedeutendsten literarischen Persönlichkeiten und der alten Literaturwerke unbekannter Verfasser mit Hinweisung auf ihre Heimatzugehörigkeit. Bei jedem Dichter ist Geburts- und Sterbejahr angegeben. Dann folgt ein Verzeichnis der Orte, aus denen die Dichter und Dichtwerke stammen. Die beigegebene Karte berücksichtigt besonders die Dialekte. Zum Nachschlagen ist das Bächlein recht brauchbar.

Dannover. E. Schred.

Heinrich von Kleist. Von Dr. Hubert Koettken. (Wissenschaft und Bildung. Einzeldarstellungen aus Gebieten des Wissens. Nr. 22.) Mit einem Porträt des Dichters. 152 S. Leipzig 1907, Quelle & Meyer. M. 1,—, geb. M. 1,25.

Das vorliegende Bändchen führt uns unter Verwertung der neuesten Forschungen feinsinnig in Kleists Leben und Werke ein. Verfasser bietet keine chronologisch sich abwickelnde Erzählung des wechselvollen, an Leiden und inneren Kämpfen reichen Lebens des Dichters; vielmehr bildet Kleists Schaffen stets den Ausgangspunkt der Darstellung, und in ihm sehen wir seine Lebensschicksale sich spiegeln. Als psychologisches Erlebnis tritt uns so seine Dichtung erst recht nahe, und wir lernen den Dichter selbst besser kennen, wie aus irgend welchen anderen Zeugnissen seiner Zeit. Allen Freunden unserer Literatur sei die Schrift auf das Wärmste empfohlen.

Hannover.

E. Schreck.

Goethes Hermann und Dorothea. Erläutert von Heinrich Dünker. 9. Aufl., besorgt von Dr. Georg Ellinger. 153 S. Altenburg (Sa.-Alt.) 1906, Ed. Wartigs Verlag Ernst Hoppe. M. 1,—.

Dünkers Erläuterungen zu den deutschen Klassikern sind seit Jahrzehnten weit und breit bekannt. In der neuen Auflage der Erläuterungen zu Goethes Hermann und Dorothea ist das Gerüst des Werkes in dem eigentlich darstellenden Teile unverändert geblieben; dagegen sind zahlreiche unwesentliche, breite und wiederholende Ausführungen weggefallen. In den früheren Auflagen fehlende, aber zum Verständnis durchaus notwendige sachliche Angaben sind vom neuen Bearbeiter eingeschaltet worden. Zur Einführung in Goethes Dichtung leistet das Bändchen wertvolle Dienste.

Hannover.

E. Schreck.

Walther von der Vogelweide und des Minnesangs Frühling. Ausgewählt, übersetzt und erläutert von Prof. Dr. Karl Kinzel. 14. Aufl. 123 S. Halle a. S. 1907, Waisenhaus. Kart. M. 1,10.

Das Buch bildet den ersten Teil des 2. Bandes der „Denkmäler der älteren deutschen Literatur für den literaturgeschichtlichen Unterricht an höheren Lehranstalten“, herausgegeben von Böttcher und Kinzel. Das vorliegende Bändchen ist vortrefflich zusammengestellt. Links stehen die Dichtungen in der Ursprache, rechts in musterergültiger Übersetzung. Die Einleitung belehrt in knapper Form über Walther von der Vogelweide und seine Vorgänger und über die einschlägigen Dichtungsformen. Es folgen dann aus des „Minnesangs Frühling“ die schönsten Blumen zu einem Strauß gebunden und dann eine Auswahl aus den Gedichten Walthers. Eine Reihe von Anmerkungen und Fingerzeigen und ein kleines Wörterbuch beschließen die Ausgabe, die jedem Literaturfreunde, besonders auch zur Einführung in die mittelhochdeutsche Sprache und Literatur, warm empfohlen werden kann.

Hannover.

E. Schreck.

Der arme Heinrich nebst dem Inhalte des „Eref“ und „Zwein“ von Hartmann von Aue und Meier Helmbrecht von Wernher dem Gärtner. Übersetzt und erläutert von Gotthold Böttcher. (Denkmäler der älteren deutschen Literatur. II, 2.) 4. Aufl. 126 S. Halle a. S. 1907, Waisenhaus. Kart. M. 1,10.

Das Bändchen enthält zwei wichtige Erzengnisse der höfischen Epik, welche von den übrigen Dichtungen dieser Art insofern eine Ausnahme bilden, als sie den Stoff nicht aus der Fremde, sondern aus dem eigenen Volksleben nehmen. Der „arme Heinrich“ ist eine schwäbische Familienlegende, „Meier Helmbrecht“ eine bayrische Dorfgeschichte, höchst bedeutsam als Kulturbild für das ausgehende Mittelalter. Die beiden Gedichte werden vollständig und in guten Übersetzungen geboten. Beiden gehen literaturgeschichtliche Einleitungen voraus. Außerdem finden wir Inhaltsangaben des „Eref“ und des „Zwein“ von Hartmann von Aue. Damit der Leser wenigstens eine Anschauung von der Sprache Hartmanns

erhalte, sind einige Proben aus seinen Dichtungen wörtlich aufgenommen. Das Büchlein verdient die Beachtung jedes Literaturfreundes.

Hannover.

E. Schred.

Fischer, Prof. Heinr., **Schulatlas für Anfangsunterricht und Mittelstufen**. 47 Haupt- und 74 Nebentarten auf 52 Kartenseiten. Bielefeld und Leipzig 1907. Verlag von Velhagen & Klasing. Preis broschiert M. 1,50, kart. (Schulband) M. 1,70, für Direktoren und Fachlehrer zur Prüfung 85 Pf.

Der Herausgeber des Schulatlases, Realgymnasial-Professor in Berlin, ist gleichzeitig Mitherausgeber des „Geographischen Anzeigers“ (Gotha, Pertbes). Als ein Führer im Kampfe um die Einführung der Geographie als Wissenschaft in den Schulen, von der Universität bis hinab zur niederen Schule, ist er ein sehr willkommener Herausgeber eines Schulatlases. Wir sind durch ihn in der Kartographie auf dem Laufenden erhalten. Die Projektionen zeichnen sich durch Gleichmäßigkeit und Flächentreue aus. Bei den europäischen Ländern sind die Höhenstufenfarben mit vielfarbigem staatlichen Grenzcolorit vereinigt. Neu in einem Schulatlas sind darum besonders hervorzuheben sind die Karten, auf denen die deutsche Heimat und das deutsche Volk zur Anschauung gebracht sind. Sie zeigen die typischen Boden- und Siedlungsformen. Den Blättern „Zur Einführung“ folgen die von Europa und den außereuropäischen Erdteilen, andere für die allgemeine Erdkunde und für die Himmelskunde, zuletzt Geschichtskarten.

H. M.

Meyer, M. Wilh., **Kometen und Meteore**. Reich illustriert. Preis in Farbendruck-Umschlag M. 1,—, fein geb. M. 2,—. Verlag des „Kosmos“, Gesellschaft der Naturfreunde (Geschäftsstelle: Francksche Verlagshandlung), Stuttgart. (Den Mitgliedern wird der Band kostenlos geliefert.)

Der rühmlichst bekannte „Urania-Meyer“ bietet uns in diesem Kosmos-Bändchen in allgemein verständlicher Fassung den neuesten Standpunkt der wissenschaftlichen Erkenntnis von der Weltstellung der Kometen und Meteore, also derjenigen Erscheinungen der Himmelswelt, die schon von jeher das besondere Interesse der Menschen in Anspruch genommen haben. Er gibt zunächst Aufschluß über die Bahnen der Kometen und über ihre Beschaffenheit und führt uns die Schicksale dieser Himmelskörper bei ihrem Umlauf um die Sonne vor. — Der zweite Teil berichtet in derselben Weise über das Wesen der Sternschnuppen und Meteore, erstere als Reste von Kometen, die sich ganz oder teilweise aufgelöst haben, letztere als kosmische Sternschnuppen erklärend. Er kommt zu dem Schlusse, daß zwischen Sonne, Planeten, Kometen, Sternschnuppen und Meteoriten kein wesentlicher Unterschied besteht und nur ihre Stellung im Urnebel, die Größe und Art ihrer Geschwindigkeit ihr verschiedenes Wesen bedingt. Zahlreiche gute Abbildungen erhöhen den Wert dieser empfehlenswerten Schrift.

F.

E. von Seydlitz, **Geographie**. Ausg. D in 7 Hefen. Für höhere Lehranstalten bearbeitet von Prof. Dr. A. Rohrmann. Breslau 1907, Hirt. 3. Heft (Lehrstoff der Untertertia). 90 S. 85 Pf. 5. Heft (Lehrstoff der Untersekunda). 114 S. 90 Pf.

„Der große Seydlitz“, dieses allbeliebte und weitverbreitete Schulbuch, liegt in neuer Auflage vor. Heft 3 hat im Vergleich zur vorherigen Ausgabe nur geringe Änderungen im Text erfahren, während in Heft 5 eine genaue Durcharbeitung des in voriger Ausgabe teilweise nur zusammengetragenen Stoffes vorgenommen ist. Der Stoff ist nach praktischen Gesichtspunkten geordnet und durch Heranziehung vortrefflicher geographischer Werke wertvoll ergänzt. Skizzen, Tabellen und Wiederholungsfragen dienen zur bessern Aneignung. Ganz besonders hervorzuheben ist der wundervolle Bildersmuck. Heft 3 allein hat an Stelle der früheren 24 Holzschnitte 7 farbige Tafeln und 50 typische Bilder im Photographiedruck, die allein schon den Anschaffungswert des Heftes haben. Der Nutzen der Bilder wird dadurch erhöht, daß statt der kurzen Überschriften ausführliche Texte nach dem Muster amerikanischer Geographiebücher gesetzt sind. — Als Schulbuch bietet die Heftausgabe der Ausgabe in einem Bande gegenüber

manche Vorteile. Der Schüler braucht sich nicht zu Beginn der Schulzeit einen teuern dicken Band anzuschaffen, der im Laufe der Jahre veraltet und sich abnutzt, sondern kann sich nach Erledigung eines der dauerhaft fleiß gehesteten Teile stets die neueste Ausgabe des folgenden anschaffen. Struhat.

Alwin Pabst, Seminar direktor, **Die Knabenhandarbeit in der heutigen Erziehung.** Verlag von B. G. Teubner, Leipzig 1907. 118 S. Preis geh. M. 1,—, geb. M. 1,25.

Vorliegendes Buch ist Nr. 140 der Sammlung „Aus Natur- und Geisteswelt“. Studien über Schul- und Erziehungswesen, die der Verfasser in verschiedenen europäischen Ländern und in Nordamerika gemacht hat, haben Anschauungen in ihm wachgerufen, die er hier niedergeschrieben hat. Nachdem der Verfasser die Begründung des Handarbeitsunterrichts aus der Kulturgeschichte, aus der Psychologie und aus den Forderungen der Unterrichtslehre gezeigt hat, beleuchtet er weiterhin den Handarbeitsunterricht in der Geschichte, der Pädagogik und im Lichte der modernen Strömungen; zeigt dann den Handarbeitsunterricht als Erziehungsmittel und redet ein warmes Wort für denselben in der Schule und im Lehrerseminar. Im letzten Teile des Buches spricht er über System und praktische Durchführung des Handarbeitsunterrichts in den verschiedenen Ländern. Auf Seite 113—115 gibt der Verfasser wertvolle Literatur zum Studium an. Wer sich über Knabenhandarbeit unterrichten will, der nehme getrost das vorliegende Bändchen zur Hand. Kirchhoff.

2. Verzeichnis der eingekauften Bücher.

Nähere Besprechung bleibt vorbehalten.

R. Elke, **Drei Reformati onsfeiern.** 22 S. Sie gismund & Volke-
ning, Leipzig. 50 Pf.

Elke, **Christfeiern.** Reformati ons- und Weihnachts-Festspiel. 40 S.
Selbstverlag. 50 Pf.

Georg Klepl, **Zur Umbildung des religiösen Denkens.** 92 S.
Klinhardt, Leipzig. M. 1,20.

E. D. Schäfer, **Geschichte der christlichen Kirche.** 106 S. Moritz
Diestermweg, Frankfurt a. M. und Berlin. M. 1,—.

Dr. Martin Luthers **Geistliche Lieder.** 56 S. Carl Hirsch,
Konstanz. M. ?.

Gebrüder Falcke, **Einheitliche Präparationen für den gesamten
Religionsunterricht.** 228 S. Schrödel, Halle. M. 2,25.

Schäfer und Krebs, **Biblisches Lesebuch für den Schulgebrauch.**
556 S. Diestermweg, Frankfurt a. M. M. ?.

Hamburger Lehrer-Union, **Denkschrift nebst Lehr-Entwurf
für den Religionsunterricht in den Hamburgischen Volksschulen.**
23 S. Schloßmann, Hamburg. M. ?.

Freiheit und Recht! Antwort auf „Sorgen in bezug auf den Religions-
unterricht in Hamburg“. 28 S. Bohnen, Hamburg. M. ?.

Lehrervergruppe im Hamburger Protestantenverein, **Entwurf
eines Lehrplans für den Religionsunterricht in der achtklassigen
Volksschule.** 16 S. Bohnen, Hamburg. M. ?.

3. Neuere pädagogische Aufsätze.

(Die Ziffern geben die Nummer der Zeitschrift an.)

Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht: Natur-Urkunden.
Scheller. 34. — Der Humor im Deutschunterricht. Clemenz. 35. — Der
biologische Unterricht. Groth. 35 ff. — Was uns die Fortbildungsschule lehrt.
Lembke. 36. — Etwas zur „praktischen Spekulation“ in der Formenkunde.
Zeißig. 37 ff. — Zur Behandlung der Jugendgeschichte Friedrichs des Großen.
Staudte. 37 ff. — Mundart und Schule. Karstädt. 39 ff. — Aus dem Physik-
unterricht in der Volksschule. Gentler. 40 ff.

Deutsche Fortbildungsschule. Die ländliche Fortbildungsschule in der Priegnitz. Tschachmann. 13.

Deutsche Lehrerzeitung. Die Lehre von der Person Christi nach Schrift und Bekenntnis nebst Anwendung dieser Lehre auf Schule und Unterricht. 37 ff. — Die Hamburger Schulverhältnisse. 45.

Allgemeine deutsche Lehrerzeitung. Die oberrheinische Tiefebene. Kaiser. 20. — „Vrlehren in großstädtischen Fortbildungsschulen“. Franke. 20. — Dr. Wills „Neue Rechenmethode, gegründet auf das natürliche Werden der Zahlen und des Rechnens. Rittaler. 21. — Zum Kampf um die Schule in Österreich. Zilka. 21. — Die Amerikanerin. Wille. 21. — Vaterländische Erziehung. Schröder. 22. — Idealismus. Linde. 23. — Die Bedeutung der Kunst für die Erziehung der Persönlichkeit. Möller. 24 ff. — Volk und Schule Preußens vor hundert Jahren und heute. Ratorp. 27.

IV. Briefkasten.

(Bei Anfragen ist die Abonnementsquittung beizufügen, die aber nur zurückgesandt wird, wenn das Porto hierfür beigelegt ist.)

2. Lehrerprüfung. Wir können nur den Rat wiederholen, wegen der Auswahl gewisser Werke für das Spezialstudium sich mit dem betr. Mitgliede des Seminarcollegiums in Verbindung zu setzen. Das ist für beide Parteien, Prüfende und Geprüfte, am vorteilhaftesten; denn einesteils geht der Prüfling sicher, daß seine Wahl gut geheißen wird, andernteils entsteht für den Seminarlehrer nicht die Notwendigkeit, sich kurz vor der Prüfung mit einem ihm bis dahin vielleicht noch unbekannten Werke bekannt machen zu müssen.

Berufungsurkunde. Es darf darin weder eine Festsetzung einer gewissen Pflichtstundenzahl noch die Verpflichtung zur Teilnahme an bestimmten Fortbildungskursen enthalten sein.

Sp. Wenn die entgeltliche Anstellung unter der Voraussetzung, daß keine stichhaltigen Gründe dagegen sprechen, vollzogen worden ist, so kann sie nachträglich zurückgezogen werden, wenn sich herausstellt, daß solche Gründe doch vorhanden waren.

Impfung. Der Impfarzt ist nicht berechtigt, Anordnungen, die von der Polizeiverwaltung im Einvernehmen mit der Schulbehörde über das Impflokal getroffen worden sind, abzuändern.

Schuldeputation. In der Regel sollen Stadtverordnete und Magistratsmitglieder in gleicher Zahl in der Schuldeputation sitzen; um historisch geworden und bewährten örtlichen Verhältnissen gerecht werden zu können, dürfen die Aufsichtsbehörden ausnahmsweise aber auch abweichende Beschlüsse genehmigen.

Kr. Gute Werke über Palästina sind: Schneller, Kennst du das Land? — Schneller, Evangelienfahrten. — Fleischmann, Das heilige Land in Wort und Bild. — Furrer, Wanderungen durch das heilige Land.

Sangerhausen. „Schwochow“ nicht vorrätig. Die fehlenden Druckseiten von „Müller“ hier nicht vorhanden. Vielleicht wenden Sie sich in dieser Angelegenheit an den Verleger des Werkes.

Für **patriotische Feiern** bieten eine Auswahl von Gedichten und Gesängen:

Eich, Ein Jahrhundert in Kampf und Sieg (80 S., Stahl, Arnstberg). — Müller, Das deutsche Kaiserpaar (140 S., Barmeister, Wiesbaden). — Erdmann, Vom Kurfürst zur Kaiserkrone (25 S., Hoffmann, Striegau). — Schleusner, 1. Führt Bismarck, 2. Zwölf deutsche Lieder aus wunderbarer Zeit, 3. Deutsche Gedendblätter, 4. Acht Kaiser- und Kanzlerlieder (16, 28, 24, 19 S., Wunschmann, Wittenberg). — Rander, Vaterländische Gedichte (Hirt, Breslau). — Meyer, Poetisches Vaterlandsbuch (Spamer, Leipzig). — Vockemühl, Vaterländisches Festspiel (20 S., Middel, Ritual der Schul-Sedanfeier (16 S.); die beiden letzten im Verlag von Friedenhaus, Mettmann.

Die Sprechbewegungen.

Von Franz Ruschke, Hilfschullehrer und Leiter städtischer Sprachheilkurse in Rottbus.

„Die Lautsprache ist zunächst nur eine Form der Ausdrucksbewegung, und das Sprachorgan ein Bewegungsorgan wie die Hände, Arme, Augen.“

M. Fahn in seiner Psychologie als Grundwissenschaft der Pädagogik.

Einleitung.

1. In der pädagogischen Monatschrift *Aus der Schule* — für die Schule (XIX. Jahrg., Juliheft) legte ich dem Leser eine bunte Musterkarte wahrgenommener und lautphysiologisch gekennzeichneteter Stammelfehler vor. Sie kann mit einer Seite aus dem *Schönschreibhefte* verglichen werden, die eine Menge falschgesetzter, unrichtiger und verstümmelter Buchstabenformen aufweist.

Wie wir beim Schreibunterricht das als falsch und häßlich Beurteilte nicht nur rügen und verbessern, sondern vor allem den kleinen Schreiber auf naturgemäße und zweckentsprechende Weise an das Richtige und Schöne gewöhnen, so müssen wir auch mit dem ungeschickten „Sprechling“ verfahren. Vorausgesetzt, daß wir wissen, was richtig und fühlen, was schön ist — davon handeln andere Schriften, — so haben wir noch eine Vorbedingung zu erfüllen, bevor wir Sprech- und Sprachheilübungen nutzbringend vornehmen können. Vermittelung dieser ersten Vorbedingung, nämlich der Kenntnis der Sprechbewegungen und der durch Bewegungen erzeugten Laute ist der Zweck dieses Büchleins.

2. Wer ein krankes Auge heilen und zum rechten Gebrauch wieder geschickt machen will, ohne dessen Bau und Leben (Anatomie und Physiologie) zu kennen, der ist ein Pfuscher. Und wer Sprechgebrechen beseitigen will, der muß sich zunächst mit dem Bau und den Einrichtungen der Sprechwerkzeuge vertraut machen. Dann erst ist es an der Zeit, die Frage aufs neue zu beantworten: Wie ist auf den Zögling einzuwirken, damit er die von dem Erzieher geforderten Lautformen bilde? Doch nicht allein der Lehrer, der durch Sprechen einen wesentlichen Teil seiner Berufsarbeit leistet, sondern überhaupt jeder, der Laute bilden kann, „bedenkt, was er vollbringt“, indem er spricht. Wenigstens sollte

er's als denkender Mensch tun. Daher dürfte ihm eine Einführung in die Lehre von der Lautbildung nicht unwillkommen sein, sofern er noch nicht ein „Wissender und Fertiger“ ist. „Ein werdender wird immer dankbar sein.“ Hoffentlich regen ihn die hier dargebotenen Ausführungen an, der Frage aufs neue nachzusinnen: Was ist das Wesen des Sprechens? Freude an vertiefter und erweiterter Erkenntnis wird der Preis und Segen seiner Mühe sein.

3. Wenn wir von der aus Lautreihen bestehenden Sprache reden, so meinen wir meist nur den hohen Zweck der hörbaren Sprechbewegungen: die Äußerung des Seeleninhalts. (Äußern heißt: nach außen bekannt geben.) „Die Sprache“, sagt W. v. Humboldt, „ist die sich unablässig aufs neue vollziehende Arbeit des Sprachgeistes, den artikulierten Laut zum Ausdruck des Gedankens fähig zu machen“. Den innigen Zusammenhang zwischen Zweck (Gedankenausdruck) und Mittel (Lautbildung) spricht Max Müller kurz und bündig in dem Satze aus: „Sprache und Gedanke sind untrennbar. Sprechen ist lautes Denken. Das Wort ist der fleischgewordene Gedanke.“ Dasselbe sagt Schleicher mit den Worten: „Die Sprache ist der lautliche Ausdruck des Gedankens.“ Genauer geht Lazarus in seiner Begriffsbestimmung auf die Zweifelhait der Sprache ein: „Sprechen im weitesten Sinne heißt: irgend eine psychische Regung (eine Anschauung, ein Gefühl, eine Begierde usw.) mit einer sinnlichen Äußerung begleiten. Sprechen im engeren Sinne ist die menschliche Lautsprache, die in der naturgemäßen Begleitung einer psychischen Regung mit Lauten besteht, die zu Zeichen für den psychischen Inhalt werden.“

4. Nur diese Zeichen, nur die leiblichen Sprechbewegungen sind der Gegenstand dieser Arbeit. Ich trenne also die Sprache vom Gedanken (s. o. M. Müller) und berücksichtige nur das Mittel des Gedankenausdrucks. Daß mich nicht etwa Eeringshätzung oder gar Mißachtung der geistigen — also wichtigsten — Seite der Sprache zu dieser Sonderung und Beschränkung auf das Natürliche veranlaßt, das brauche ich wohl nicht erst ausdrücklich zu beteuern.

5. Über die körperliche Seite der Sprache belehren uns die Naturwissenschaften, insbesondere die Naturlehre — und zwar die Lehre vom Schall — und die Menschenkunde.

Erster Teil.

Vom Atmen.

6. Die Vorbedingung des Sprechens ist das Vorhandensein eines aus dem menschlichen Blasebalg, der Lunge, durch Mund oder Nase her austreichenden Luftstromes. Wie der Geschützsoldat seine Kanone erst laden muß, wenn er schießen will, wie der Harmoniumspieler — ich meine das Luftdrucksystem — sein Instrument erst mit Luft versehen muß, bevor er es zur Tonerzeugung verwenden kann, so muß derjenige, welcher sprechen will, zuvor den erforderlichen Luftvorrat herbeischaffen. Das geschieht durch das Einatmen.

7. Die Einatmungsbewegungen gehen vom Lebensknoten, d. i. vom Atemungszentrum im verlängerten Mark aus. Letzteres ist die Gehirn und Rückenmark verbindende Nervenmasse. Aus dem Lebensknoten verlaufen Nervenfaserszüge im obern Teil des Rückenmarks entlang nach den Nerven, die die Atemungsmuskeln versorgen. Die Atemungsmuskeln sind im wesentlichen die Rippenhalter und -heber, sowie das Zwerchfell, nämlich die fleischige, in der Mitte sehnige Scheidewand, die quer zwischen Brust- und Bauchhöhle ausgespannt ist.

8. Es sei mir gestattet, die anatomisch-physiologischen Darlegungen zu unterbrechen, um eine kleine phonetisch-etymologische Erörterung einzuschalten. Die Wörter *zwerch* und *quer* geben dazu Anlaß. Das ahd. und mhd. *twër* (nhd. *quer*) wurde unter Anlehnung an ahd. *dwërah*, *quer*, (sprich *dwërach*) im Mhd. zu *twërch* (spr. *hinteres ch*, d. h. *ch* in *ach*). Später löste die Zunge den *t*-Verschluß ein wenig, und die durch diese nun entstandene Enge oberhalb der Vorderzunge auf die Vorderzahnkanten stürzende Luft (s. 95) erzeugte das *s*-Geräusch. So entstand die Affrikata *ts*, geschrieben *z*. (Daß *ts* und *z* lautlich gleichwertig sind, erkennt man aus dem phonetisch bemerkenswerten Reime *Siegerkranz-Vaterlands* [spr. *lants*] in der Kaiserhymne). Hätte die Zungenspitze, bezw. die Vorderzunge sich tiefer gesenkt, so wäre ein *h*-ähnlicher Hauch entstanden, so wäre die Aspirata *t^h* die Folge gewesen. Das *r* (das ursprüngliche *Zungen-r*, s. 99) bewirkte, daß die Enge für *ch* in seine Nähe, also nach vorn verschoben wurde (s. 124). Durch diese örtliche Annäherung des *ch* an *r* verwandelte sich der Auslaut in das *vordere ch*, d. h. in den *ich*-Laut.

9. Der Verschluß des anlautenden *t* in *twërch* wurde zur Zeit des Mhd. nach hinten: an das *k*-Gebiet des Gaumengewölbes verlegt. Es entstand die Aussprache *kwerch* und die Schreibung *querch*. Die Schallwirkung (der hörbare Effekt) von *t* und *k* ist weisensähnlich (*homogen*): beide Laute sind stimmlose Verschluß- und Augenblickslaute. Der physiologische Vorgang wird namentlich dann leicht begreiflich, wenn wir mit verschiedenen Lautforschern für das hochdeutsche Sprachgebiet ein *t* annehmen, das dem *l²* (s. 90) in seiner Bildung entspricht. Dann ist einfach zurückgeschobene Artikulation des Zungenrückens die Ursache für den Ersatz (die Substitution) des *t* durch *k*. Derselbe Vorgang verwandelte *twalm* in *Qualm*, *twarc* in *Quark*, *twengen* in *quengeln*, *twirl* in *Quirl*, (s. Kluge, Etymologisches Wörterbuch ⁶ S. 306.) Gleichermassen sprach mein kleiner Hermann 3. lange Zeit *drei* als *grei*. Hierher gehört auch die Aussprache des lateinischen *c* vor *e* und *i*, die ursprünglich = *k* war, als *t + s*. Endlich erinnere ich an die Verschiebung des *k* in *s* in den *satem*-Sprachen und daran, daß sich das idg. *k* mit gleichzeitiger und nachfolgender Lippenrundung (*k^v*) im Griechischen in *π*, *τ* und *ζ* spaltete. Auch die „Naturgeschichte“ der Wörter *crux*, *crucis*, *Kreuz*, *Zelle*, *Keller*, *Karzer*, *Kerker*, *Kaiser*, *Cäsar* belehrt über den Wechsel zwischen *k* und *t* (*+s*).

Zu Umgestaltungen einzelner Laute in ähnliche liefert die Volks-etymologie unzählige Beispiele. Ein besonders bezeichnendes vernahm

ich heute am Postschalter. In Rede und Gegenrede wurde das Wort Vionville (wir haben hier zu Ehren unseres tapferen 52. Regiments eine Vionville-Straße) — unter dem Einfluß des Schriftbildes — als wieongwille ausgesprochen. Auf die Eindeutschung des frz. Mundnasenlautes $\bar{o}$ in $o +$ Nasenlaut ng gehe ich nicht ein. Bemerkenswert ist die Aussprache der letzten beiden Silben, die durch Anlehnung an Wille entstanden ist. Ebenso entstand durch Erinnerung an ähnlich klingende Wörter auch dann ein Lautwandel, wenn das ursprüngliche Wort ein deutsches war. Zu dem Wechsel zwischen t und k sei nach Biötor, Elemente der Phonetik, ⁴S. 235, noch erwähnt, daß es in dem verwandten Englisch eine Zeit gab, in welcher in gewissen Wörtern kn als tn und kl als tl ausgesprochen wurde. (Vergl. meine Bem. über Paragrammazismus [Dahlen] im Juliheft der Monatschrift Aus der Schule — für die Schule [Band XIX, S. 150] und im Oktoberheft der Neueren Sprachen [Band XIV, S. 346]). Das ch in querch fiel ab (wie r in $där=da$, dabei, danach; r blieb in Zusammensetzungen vor Vok.: darin, darauf,) dafür gewann die Schallkraft des Wortes durch Dehnung des e und — so entstand schließlich daß $nhd.$ quer (ipr. $kwär$ oder $kweer$). In Zwerchfell, Zwerchsack, überzwerch und Zwerchpfeife wurde Anlaut t , kurzes e und ch bewahrt. Wie oft ich dem Worte Zwergfell schon begegnet bin, wie oft mich diese Volksetymologie schon geärgert hat, das will ich lieber nicht sagen: an unangenehme Begegnungen denke ich nicht gern.

10. Wenden wir uns nun von der Etymologie des Wortes für den querliegenden Atmungsmuskel zu der Physiologie des Atmens. Bei angestrengtem Atmen tritt zu den (s. 7) genannten Muskeln noch eine große Anzahl anderer Brust- und Rückenmuskeln. Die Nerven für die Muskeln, die den Brustkorb durch Rippenbewegung ausdehnen, kommen aus dem Bruststück des Rückenmarks. Die höchst wichtigen Bewegungsnerven des Zwerchfells entspringen aus einem Geflecht der oberen vier Halsnerven. Auf diesen Nervenbahnen wird infolge der im Atmungszentrum entstehenden Anregungen ein chemischer Erregungsprozeß bis nach den genannten Muskeln geleitet. Diese nervöse Energie bewirkt die Zusammenziehung der Muskeln (Verdickung des Muskelbauchs). Die Muskeln arbeiten etwa wie eine sich zusammenziehende Gummischnur, die mit den Enden an die Arme eines Hebels gebunden ist. Indem sie sich selbst verkürzen, bewegen sie die Rippen nach oben und nach den Seiten und das kuppelförmig in die Brusthöhle hineinragende, in der Mitte am Herzbeutel befestigte Zwerchfell nach unten in die Bauchhöhle. Das Querfell verkürzt sich, nimmt ungefähr die Gestalt eines sich allmählich mehr und mehr abstumpfenden Kegels an, drängt daher den Bauchinhalt nach unten und vergrößert somit den Rauminhalt des Brustkastens. Die Lunge, die der innern Brustkorbwand nur lose anliegt, muß der Erweiterung des Brustkorbes folgen, da sonst zwischen ihr und letzterem ein luftleerer Raum entstehen würde. Sie dehnt sich aus, und in ihren Röhren und Röhrcchen entsteht ein luftverdünnter Raum. Demzufolge stürzt nach bekannten physikalischen Gesetzen die Außenluft sofort in die

Zuftröhrenverästelungen bis in die Lungenbläschen hinein, und — — eine Einatmung hat sich vollzogen. Es ist derselbe Vorgang, welchen man beim Hochheben eines Blasbalg Brettes wahrnimmt. Noch besser paßt der Vergleich mit der Selbstfüllung einer Ballonspritze. Denn in diesem Beispiel ist das Eingangrohr der Luft zugleich das Ausflußrohr.

11. Nehren die Muskeln nach Aufhören des Nervenreizes in ihren Ruhezustand zurück, so senken sich die gehobenen Rippen, so wölbt sich das Zwerchfell in seine Ruhelage. Infolgedessen strebt zu gleicher Zeit die mit elastischen Fasern reich durchsetzte Lunge sich wieder zu verkleinern. Daher wird die Lungenluft zusammengedrückt und durch die Zuftröhre hinausgedrängt, d. h. ausgeatmet.

12. Wird (beim Einatmen) durch das Herabziehen des Zwerchfells die Bauchhöhle verkleinert, so drücken die Eingeweide auf die nachgebende vordere Bauchwand. Ist diese Bauchbewegung, deren Hauptursache jedoch im beträchtlichen Senken der Zwerchfells liegt, verhältnismäßig stark, so spricht man von der Bauchatmung. Es leuchtet ein, daß sie richtiger Zwerchfellatmung heißen müßte. Diese Art des Atmens ist nach den meisten Physiologen beim männlichen Geschlecht vorherrschend.

13. Bei den Frauen wäre starke Zwerchfellatmung zu gewissen Zeiten naturwidrig. Beim weiblichen Körper vergrößern sich die Lungenhöhlräume vornehmlich durch Rippenhebung und Ausdehnung des Brustkastens. Ist dies augenfällig, z. B. beim Wogen des Busens, so findet die sog. Rippenatmung statt. Es wird jedoch diese nicht ausschließlich von weiblichen und jene nicht ausschließlich von männlichen Personen vollzogen. Man übe beide Arten stehend, sitzend und liegend. Über die zweckmäßigste Weise des Atmens wird in einer Arbeit über die Heilung der Sprachgebrechen gesprochen werden. Diese Schrift will nur die erforderlichen Grundbegriffe bereitstellen.

14. Der erste Zweck des Atmens ist die Sättigung des Blutes mit Sauerstoff und die Reinigung des Blutes von der Kohlensäure. Das geht aus der Untersuchung der eingeatmeten Luft hervor. Die Einatemungsluft enthält unter normalen Umständen in 10 000 Raumteilen:

7901	Teile	Stickstoff,
2095	"	Sauerstoff und
4	"	Kohlensäure.

Die ausgeatmete Luft besteht aus:

7942	Teilen	N.,
1620	"	O.,
438	"	CO ₂ .

(Nach Rebmann, Der menschliche Körper.)

Die wechselnde Menge des Wasserdampfes ist hierbei unberücksichtigt geblieben.

15. Bemerkte sei noch, daß der fortwährende Stoffumsatz im Körper dem Blute beständig Kohlensäure zuführt, und daß dieses kreisende, an die Blutflüssigkeit gebundene Gas, wenn seine Menge ein gewisses Maß erreicht hat, im Atemungszentrum den Nureiz zur Auslösung von Atem-

zügen gibt. Je mehr CO_2 also erzeugt wird, d. h. je stärker der Mensch arbeitet (oder je stärker er fiebert), desto rascher erfolgt das Atmen. Die Atmungstätigkeit wird somit durch das genannte Zentrum auch reguliert. Außerdem kann sie aber auch durch den Willen (auf Nervenbahnen von der Großhirnrinde zum Atemzentrum) beeinflusst werden. Denn es ist in gewissem Umfange vom Willen abhängig, in welchem Zeitmaße man atmet, wie lange man den Atem anhält usw.

16. Endlich sei hier darauf hingewiesen, daß die Nervenarbeit (Nervenerregungen) in hohem Maße von der Sauerstoffmenge fördernd beeinflusst wird, die den Nerveneinheiten (den Neuronen, d. i. den Nervenzellen und ihren Fasern) durch das Blut zugeführt wird. (Bemern, Die Mechanik des Geisteslebens.)

17. Die „verbrauchte“ Ausatemungsluft dient zur Erzeugung der Lautsprache. Gehe ich hierauf näher ein, will ich noch zwei Unterschiede zwischen dem gewöhnlichen Atmen und dem Atmen zum Zwecke des Sprechens erwähnen. Beim ruhigen Atmen ist in der Regel die Nase Ein- und Ausgangstor der Luft, beim Sprechen dagegen der Mund (vergl. aber unten die Nasenlaute m, n, ng, sowie die französischen und deutschmundartliche Mundnasenvokale). Ein wesentlicher Unterschied liegt ferner im Tempo der Luftbewegung. Beim gewöhnlichen Atmen geschieht das Ein- und Ausströmen der Luft ruhig und gleichförmig, beim Sprechen entweicht die mit schnellerem und tieferem Atemzuge herbeigefasste Luft langsamer und sparsamer als beim ruhigen Ausatmen. Man wolle selber nachprüfen und der Ursache und dem Zweck dieses verschiedenen Verfahrens nachsinnen.

Zweiter Teil.

Verwendung des Atems zum Sprechen.

A. Das Stimmwerkzeug, der Kehlkopf.

I. Die Stimme.

18. Sind die Lungenräume mit genügendem Luftvorrat versehen, so kann das Lautbilden beginnen. Machen wir uns zunächst die Entstehung der Stimme, des summennden Stimmtones oder Klanges, des Kehlkopftones, klar. (Die bekannte Unterscheidung zwischen Ton und Klang erwähne ich 68.)

Wer sich von dem Wunderbau des Kehlkopfes Kenntnis verschaffen will, der gehe in Anatomien, anatomische Museen usw., der studiere außerdem verschiedene Beschreibungen und Abbildungen des menschlichen Tonerzeugers. Eine erschöpfende Darstellung der Anatomie und Physiologie des Kehlkopfes wäre eine Arbeit für sich. Hier soll nur das Allerwichtigste erwähnt werden. Das sind zunächst die Kehlkopf- oder Stimmlippen. Wollen wir eine richtige Vorstellung von ihnen gewinnen, so müssen wir an die Mundlippen denken. Nehmen wir an, der Mundschlitz wäre nicht eine Öffnung der Haut an der Vorderseite des Kopfes, sondern eine Spalte der Schädelhaut des Scheitels, nehmen wir ferner

an, diese Spalte würde durch einen rechten und einen linken Fleischwulst begrenzt, so besäßen wir eine zweite Stimmriße, die sich senkrecht über dem Kehlkopfe befände und ein nach Lage und Gestalt ziemlich genaues Abbild der wirklichen Kehlkopföffnung wäre. Nur müßten wir uns an die Innenseite jeder dieser „Scheitellippen“ eine wagerechte leistenartige Kante denken. Im Kehlkopf gehen diese Leistenbänder von der Hinter- oder Innenwand des Schildknorpels bis zu den vorderen Spitzen der Stellknorpel. Die muskulösen dicken Stimmlippen reichen dagegen bis zu der Hinterwand des Kehlkopfes, d. i. bis zur inneren Seite des Ringknorpels. Wie sich die Stimmlippen anders als die Mundlippen gegeneinander bewegen, um die Spalte dazwischen zu vergrößern und zu verkleinern, das wird weiter unten gezeigt werden.

19. Wie der Klang der Blechinstrumente (Trompete, Waldhorn, Posaune, Tuba) durch das Vibrieren der Mundlippen veranlaßt wird, so entsteht der Stimmton durch den Kampf der elastischen Kehlkopflippen und ihrer Leisten mit dem durchstreichenden Luftstrom. Durch Muskelkraft werden die Stimmlippen gegeneinander gepreßt, der Ausatemungsstrom treibt sie auseinander, so daß aus dem schmalen Spalt ein kleiner Teil der Luft nach oben und außen entweichen kann. Das Öffnen und Schließen der Stimmriße wiederholt sich periodisch in ganz kurzen Zeiträumen, und bei jeder blitzschnellen Öffnung erfolgt ein kleiner Luftstoß. Diese schnell wiederkehrenden Stöße, die wir im vergrößerten Maßstabe und langsamer beim Puffen der Lokomotive wahrnehmen, erzeugen nach v. Grützner und anderen neueren Physiologen (Willis, Wheatstone, Scripture, Le Conte) die menschliche Stimme. Nach Helmholtz und seiner Schule sind die raschen und regelmäßigen Stimmbänderschwingungen die unmittelbaren Tonerreger. Nach der oben gekennzeichneten neueren Theorie sind die Stimmlippenbewegungen nicht als Ton hörbar, sondern nur mittelbar, nämlich insofern stimmbildend, als sie die als Stimmton hörbaren kleinen Luftstöße hindurchlassen. Auf alle Fälle teilen sich die im Kehlkopf erzeugten Luftwellen (Verdichtungen und Verdünnungen der Luft) der Luftmasse im Ansatzrohr (Rachen-, Mund- und Nasenraum) mit.

20. Welchen Weg die schwingende Luft im Ansatzrohr zurücklegt, lehrt uns aufs klarste Dr. Spieß in seiner Schrift über Stimmstörungen: „Die im Kehlkopfe gebildeten tönenden Schwingungen müssen zwischen den Taschenbändern hindurch den Kehlkopf verlassen, um hinter dem Kehldedeckel vorbei über den Zungengrund hinweg nach dem harten Gaumen geleitet zu werden. Hier werden sie gebrochen und nach außen reflektiert. Der Weg vom Kehlkopf bis zum harten Gaumen erscheint auf den ersten Blick als ein Kreisabschnitt, ein starker Bogen. Die geradlinig laufenden Schallwellen würden also nicht direkt hingelangen können, sondern müßten erst mehrfach gebrochen werden. Dies ist nun leider fast immer der Fall. Das ist aber auch gerade der Kardinalfehler eines jeden falschen Ansatzes: Die Tonwellen gelangen von der Stimmriße, wenn sie nicht schon durch die Taschenbänder behindert wurden, zunächst gegen die Unterseite des Kehldedeckels. Von hier, je nach dessen Stellung ein- oder mehrmals zwischen ihm und der Rachenwand hin- und her-

geschleudert, gelangen sie gegen den Zungengrund. Wieder gegen den Rachen geworfen, kommen sie endlich mit großen Verlusten über die Zunge nach dem Gaumen. Treffen sie gegen den weichen Gaumen, dann werden sie wie von einem Teppiche verschlungen und weiter abgeschwächt, treffen sie gegen den harten Gaumen, so werden sie durch die Resonanzräume zwar wieder etwas verstärkt und konzentriert, das Verlorene läßt sich aber nie wieder einholen. Ein so gebildeter Ton wird nicht nur selbst in seinen Qualitäten geschädigt, sondern er schädigt seinerseits die von ihm getroffenen Schleimhäute. Wie wir auf der Konjunktiva (Augenbindehaut) einen feinen Luftstrahl unangenehm empfinden, so wird auch die Rachen-Rohr-Schleimhaut von dem durch die schmale Stimmrinne geblasenen tönenden Luftstrahle eine Reizung und bei der Fortdauer Schädigung erfahren.“ Diese Schädigungen, die zu Erkrankungen des Rachens führen, werden nach Dr. Spieß vermieden, wenn beim Sprechen der Kehldedeckel sich vollständig aufrichtet und die Zunge sich abflacht. Dann können die Luftschwingungen bequemer und ohne Zickzackkurs nach dem harten Gaumen gelenkt werden. Obgleich diese Arbeit nicht von Stimmstörungen und ihrer Beseitigung durch Sprechübungen handelt, so will ich in dieser Einschaltung doch erwähnen, daß der genannte berühmte Halsarzt mit zweckmäßigen Summübungen usw. den Luftstrom nach dem harten Gaumen richten lehrte, so daß einerseits Reizungen der Schleimhäute im Luftwege vermieden, andererseits die Stimme zwanglos klangvoll und stark wurde.

21. Nachdem die Luftwellen den Sprechapparat durch Mund- oder (bezw. und) Nase verlassen haben, pflanzen sie sich als Schwingungen der atmosphärischen Luft fort.

22. Wenn sie die Enden des Hörnerven treffen, so läuft eine entsprechende Nervenenerregung im Hörnerven bis zum Hörfelde in der Großhirnrinde, um dort bestimmte Molekularumlagerungen hervorzurufen, die man den entsprechenden Gehirnzustand nennt. Soweit ist der Vorgang natürliche und körperliche Bewegung.

23. Der Bewegung der Gehirnteilchen, dem bewirkten Gehirnzustande, entspricht etwas Seelisches: die Gehörsempfindungen, die in unserm Falle zur Wahrnehmung eines o, n, m usw. werden. (Eingehenderes findet der Leser in meinem Buche über äußere und innere Sprache, das demnächst erscheinen wird.)

(Fortsetzung folgt.)

Über die Wahl der Aufsatzthemen.

Von Hans Hermann.

Der Mensch muß bei allen seinen Arbeiten, wenn sie rechter Art sein sollen, von einem Lustgefühl erfaßt werden, das ihn zu erhebenden, stärkenden und stählenden Genüssen führt. Zu solchen Genüssen führt ihn aber nur die eigene Produktivität. Erst wenn der Mensch schöpferisch tätig ist, wenn der intwendige, verborgene Mensch sich ihm sichtbar in seinem Werk offenbart, dann erst findet er die allein wahre Befriedigung in sich selbst — sein Selbstvertrauen wächst.

Das auf die Schule anzuwenden, ist nicht schwer. Auch unsern Schülern müssen die Schularbeiten zu einer Lust werden. Überall sollen sie, soweit ihnen das möglich ist, produktiv tätig sein. Nun wissen wir aber aus eigener Erfahrung, wie sehr es gerade unsern Schülern und Schulen an der Möglichkeit, produktiv tätig zu sein, fehlt; das herrschende Schulsystem läßt es nur in beschränktem Maße zu. Tonen, Modellieren, Handfertigkeitsunterricht, das alles kennen wir zum großen Teil noch nicht in unsern Schulen.

Da muß es uns mit doppelter Freude erfüllen, wenn wir in der neuen Aufsatzmethode ein Mittel gefunden haben, das den Schüler zu schöpferischer Tätigkeit zwingt. Durch die Aufertigung freier Aufsätze soll das Kind aus sich herausgehen, Freude an seiner Arbeit und an sich selbst gewinnen — kurz, es soll geistige Erholung finden.

Das ist ein schönes, aber auch ein hohes Ziel. Wie soll es erreicht werden? Die Antwort auf diese Frage ist nicht schwer, wenn wir uns des Begriffes von Herbarths „vielseitigem Interesse“ erinnern. Wir müssen als Aufsatzhemen nur solche wählen, die unsere Schüler zu Gedankenkreisen hinführen, die ihre Seele bewegen, „zu Gedanken, denen das Kind sich gern hingibt, mit denen sich sein Gemüt lebhaft beschäftigt und die vermöge ihres Wertes zum Niederschreiben drängen“*). Dr. Schmidt zu Würzburg hat gerade diesen Punkt zum Gegenstand experimenteller Untersuchungen gemacht. Er unterbreitete die Resultate seiner Forschungen der „Freien Vereinigung für philosophische Pädagogik“ in München. Seine beiden ersten Thesen über das Referat „Experimentelle Untersuchungen über den Aufsatz des Volksschülers in Haus und Schule“ fanden allgemeinen Beifall. Sie lauten: 1. „Das Schulkind kommt zu einer flotten, stilistischen Darstellung, wenn es sich nicht mit literarisch-realistischen Stoffen abplagen muß, sondern originell-kindertümliche Eigenerlebnisse niederschreiben darf. 2. Der literarisch-realistische Aufsatztypus bringt Einförmigkeit in den Stil, klebt sehr an der Form, unterdrückt die freie, sprudelnde Kindersprache und verhindert so die Entfaltung eines schönen Stückes kindlichen Seelenlebens.“

Diese Ergebnisse sind äußerst interessant. Wir werden im Laufe dieser kurzen Abhandlung noch verschiedentlich auf dieselben zurückzukommen haben. Zunächst müssen wir also daran festhalten, daß bei Auswahl der Aufsatzhemen solche Gedankenkreise getroffen werden, die in den Tätigkeiten und Erfahrungen des Kindes liegen und sich darauf beziehen, die dem kindlichen Fühlen und Denken entschieden zugewandt sind. Daß das nicht in erster Linie literarisch-realistische Stoffe, sondern der Hauptsache nach Stoffe aus der Welt der unmittelbaren kindlichen Anschauung und der Lebenserfahrung des Kindes sein können, liegt auf der Hand. Jeder für seinen Beruf begeisterte und mit dem geistigen Standpunkt seiner Klasse (und des Einzelnen) vertraute Lehrer dürfte daher in der Wahl der Aufgabe nicht fehlgehen. Passende, das Gemüt der Schüler lebhaft

*) K. Rich. Löwe, Der Unterricht in den freien Aufsätzen.

paßende und beschäftigende Aufsatzhemen liegen zu Hunderten auf der Straße, bildlich und buchstäblich genommen*).

Unter den Beobachtungsaufsätzen, wie wir einen Teil der freien Aufsätze im Gegensatz zu den Erinnerungsaufsätzen nennen möchten, werden wir mit der Wiedergabe von Geschehnissen den Anfang zu machen haben, zumal „die zeitliche Aufeinanderfolge der kindlichen Darstellung weniger Schwierigkeiten zu bereiten scheint, als das räumliche Nebeneinander, das um so verwirrender wirkt, je mannigfaltiger es dem Auge entgegentritt (Anblick einer Stadt!). Meist löst sich ja übrigens auch dieses wirre Nebeneinander in eine Fülle von Geschehnissen auf. Man denke nur an die Schilderung eines Festplatzes oder an die Beobachtungen auf einem Bahnhofe. Für die Erinnerungsaufsätze bietet sich das ganze bisherige Leben dem Schüler als eine überreiche Stoffsammlung dar“**). Dorf- und Stadtkind, das Kind der Ebene oder des Gebirges, das Kind auf der fetten Marsch oder in der dünnen Heide, am mächtig dahinrauschenden Strome des Tieflandes oder in den engen Tälern des Hochlandes — jedes hat seinen eigenen Erfahrungskreis, jedes hat gewisse Dinge und Personen seiner engern Heimat lieb gewonnen, denkt und fühlt mit ihnen. Womit man sich aber intensiv beschäftigt, das tritt in innige Beziehung zum eigenen Ich und bringt die Gedanken in Fluß. Darum geben wir Dr. Schmidt recht, wenn er am Schlusse seiner experimentellen Untersuchungen sagt: „Das Kind kommt zu einer flotten stilistischen Darstellung, wenn es originell-kindertümliche Eigenerlebnisse niederschreiben darf.“

Könnte uns nach diesen Ausführungen in den Sinn kommen, einen Aufsatz nach der alten Manier, etwa: Der Fuchs und die Weintrauben — König Friedrich und sein Nachbar — Das Grab im Busento — schreiben zu lassen? Ich glaube, wir können ruhig auf derartige „schematische“ Stilproben, die in unsern Augen nicht viel mehr als Gedächtnis- und orthographische Schreibübungen sind, verzichten. Es gibt der Vorkommnisse im Leben genug und übergenug, an denen das Kind mit Herz und Gemüt sich beteiligt hat, und die ihm naturgemäß einen eigenartigen, individuellen Stil durch die Feder fließen lassen. Freilich muß alles Gewöhnliche und Nichtsagende ausgeschieden werden.

Wählen wir für die untern Klassen vorwiegend Themen aus den Erlebnissen des Kindes, also aus dem reichsprudelnden Leben selbst, so dürfen wir jedoch auf den oberen Stufen der Volksschule nicht dabei stehen bleiben. Nur das Leben zur Stoffquelle des Aufsatzunterrichtes machen zu wollen, würde zum mindesten ebenso einförmig sein, als der Aufsatz der alten Methode hölzern, trocken und ohne individuelle Farbe ist. Auch der Unterricht muß Rohstoffe für den Aufsatz liefern. Eine Bedingung ist allerdings an diesen Rohstoff zu stellen: er muß der Phantasie des Schülers genügend Spielraum lassen. Über den

*) Hans Hermanns Schrift: „Die neue Aufsatzmethode in ihrer psychologischen Notwendigkeit und praktischen Anwendung“ bietet u. a. rund 760 Aufsatzhemen zu freien Aufsätzen. Verlag: Greßler, Langensalza. 90 Pf.

**) M. Spichalsky, Altes und Neues vom papiernen Drachen.

Aussatz aus dem Gebiete des Religionsunterrichts läßt sich reden. Gegner führen ins Feld, daß man ein Kind nicht veranlassen solle, so offenkundig seine religiösen Empfindungen schriftlich niederzulegen, es könne leicht zur Heuchelei erzogen werden. Wir pflichten dieser Ansicht nicht ganz bei. Wenn sie zu recht bestände, dann dürften wir die Schüler auch nicht veranlassen, mündlich (während des Religionsunterrichtes) ihre religiösen Gefühle und Empfindungen zum Ausdruck zu bringen. Ein religiöses Thema — recht gefaßt — kann und wird die Schüler ebensowenig auf die Bahn der Heuchelei drängen, als ein gut erteilter Religionsunterricht.

Dem Literaturaufsatz hat, wie wir sahen, Dr. Schmidt ein recht schlechtes Zeugnis ausgestellt; auch die Freunde der künstlerischen Erziehung wollen nichts von ihm wissen. Sie glauben, das literarische Kunstwerk (Gedicht, Lesestück usw.), das von den Schülern als Aufsatz behandelt werde, leide Schaden. Ich sehe darin nur eine halbe Wahrheit. „Ist es denn wirklich eine Annahme, wie es Anthes nennt, wenn sich jemand in die Gedanken eines Dichters hineinversetzt, um durch dieselben mehr oder weniger gehoben zu werden? Meines Erachtens lernt sich der Mensch durch das Hineinleben in den Stoff, den der Künstler in so erhabener Form behandelt hat, klein und schwach fühlen und dadurch den hohen Genius des Dichters erst recht schätzen“ *). Gedichtübertragungen in Prosa und die einst so beliebte Manier des Nacherzählens vorgelesener Geschichten, der Verkürzungen verschiedener Lesestücke, denen Nowack, Lindner und Kehr so hohen Wert beimaßen, sind freilich längst veraltete Arbeiten, da bei ihnen weiter nichts als ein Brei von Poesie und Prosa herauskommt. Trotz allen Eifers gegen den Literaturaufsatz werden aber doch selbst die überzeugtesten Zinger der Kunst nicht um die Tatsache herum können, daß gerade im Deutschunterrichte sich so viel Gelegenheit bietet, wirklich wertvolle Aufsätze von den Schülern (freilich erst der höhern Stufe!) anfertigen zu lassen. Ich möchte hier nur einiges herausgreifen. Angenommen wir hätten das Lesestück „Das Vogelnest“ von L. Kellner behandelt, so ließe sich im Anschluß daran sehr gut ein Aufsatz schreiben, nicht etwa so, daß wir das Lesestück einfach inhaltlich wiedergeben ließen. Das würde die Kinder furchtbar langweilen. Wir stellen vielmehr die Aufgabe so, daß der Aufsatz zum Ausfluß des persönlichen Ichs wird. Also würden wir sagen: Schreibt, was euch an dem guten Franz gefällt! Oder: Warum ich mich über die Singvögel freue. Eine solche Themenfassung spornt die Kinder an, sie arbeiten mit Lust und Liebe. Besonderes Interesse bereiten den Schülern Aufsätze, in denen sie jemand anzureden haben. Dazu eignen sich im allgemeinen recht viele Lesestücke (auch Gedichte). So gebe man nach der Behandlung des Lesestückes „Der Hufnagel“ (von Grimm) die Aufgabe: Schreibt eine Anrede an den durch Schaden klug gewordenen Kaufmann; im Anschluß an „Die wandelnde Glocke“ (von Goethe): „Anrede an das frommgewordene Kind.“

*) Otto Ermert, Vom deutschen Aufsatz in der Volksschule. Seite 11.

Für besonders wertvoll halte ich auch die Charakteristik. Lindner sagt darüber: „Die Übung der Charakteristik schärft die Beobachtungsgabe und führt zur Menschenkenntnis, indem sie in den Äußerungen eines Menschen dessen Inneres erkennen lehrt.“ An passenden Beispielen fehlt es nicht. Wir nennen hier nur einige: zu dem Lesestück „Ein gutes Rezept“ (von Hebel) „Was mir an Kaiser Joseph gefällt — Warum ich mich über den guten Knaben freue — Warum ich der kranken Frau von Herzen zugetan bin“; zu dem Lesestück „Gruit van Steen“: „Was mir an dem alten Janßen gefällt — Wann würde ich dem alten Janßen in seiner Dienstreue gleichen?“ (Vielleicht nachzuweisen an einer selbsterfundnen Erzählung). — Auch Darstellungen der Grundgedanken dürften für den freien Aufsatz wohlgeeignete Stoffe darbieten, z. B. „Wer in die Kirche will, findet den Weg schon“ (nachzuweisen an dem Schmiedegesellen in dem Lesestück „Du sollst den Feiertag heiligen“); „Ehre Vater und Mutter mit der Tat“ (nachzuweisen am Rittmeister Kurzhagen). — Gute und empfehlenswerte Aufsatzstoffe bieten auch Rätsel, Fabeln und Parabeln. Wir nennen kurz einige Themen: Welches ist das Ding, das kein Blut vergießt und doch tausend Wunden schlägt? (Rätsel von Schiller.) — Warum ich der Ziege nicht gleichen soll, die undankbar gegen ihren Wohlthäter war (Die wilde Ziege von Meißner). — Mit welchen Menschen ich den Frosch vergleiche (Die Untreue von Asop). — Auch die Sprichwörter bieten ein dankenswertes Ackerfeld für den Aufsatz, freilich müssen wir den alten ausgetretenen Weg von früher verlassen, wo der Lehrer sich mit Erklärungen und Besprechungen abmühte und zuletzt noch eine „passende“ Disposition an den Haaren herbeizog. Wir fügen einfach dem Thema ein oder mehrere Beispiele bei, die der Abhandlung einen konkreten Hintergrund geben, und die Sache ist abgetan. Der Schüler wird alsdann in den Stand gesetzt, ein Sprichwort zu bearbeiten, dem man sofort ansieht, daß alles Schablonenhafte vermieden ist, daß dagegen überzeugungstreue Worte den Wahrheitsbeweis des Sprichwortes erbracht haben. Beispiel: Es fällt kein Meister vom Himmel (nachzuweisen an mir [dem Schüler] selbst, als mir anfänglich eine Zeichnung usw. nicht, durch anhaltenden Fleiß später aber doch gelang). — Einigkeit macht stark (nachzuweisen am „Seilziehen“). — Jung gewohnt, alt getan (nachzuweisen am faulen Hänschen).

Wirklich schöpferisch gestaltet sich auch der freie Aufsatz in der Nachbildung, und wenn Scheele sagt: „Die Nachbildung gibt keine geistige Anregung“, so widersprechen wir dem auf das entschiedenste. Unserer Überzeugung nach setzt gerade die Nachbildung alle geistigen Vermögen in Tätigkeit; „das Gedächtnis hat den Plan des Vorbildes festzuhalten, der Verstand den neuen Stoff zu erfassen; die Urteilskraft wird durch das notwendige Vergleichen vorzüglich in Anspruch genommen; die Phantasie hat zu ergänzen und umzugestalten; das Wollen wird angespornt, wenn es gilt, den spröden Stoff in die vorgezeichnete Form zu gießen, und das Ende ist eine herzliche Freude über die kleine Schöpfung“*).

*) Herberger und Böring, Bb. I, S. 17.

Beispiele: Der Fuchs und die Weintrauben (Die Ziege und der Krantacker; oder: Der Knabe und die Kirichen). Der Frosch und die Maus (Die Taube und das Biennen). Die wilde Ziege (Der Hase und der Kohl). Der Reißig und die Nachtigall (Der Schein trägt). Die kluge Maus (Der Hecht und die Angel). Der Vöglein Abschied (Der scheidende Storch).

Diese Beispiele aus dem Deutschunterrichte mögen genügen. Sie sollten nur zeigen, daß man bei einiger Vorsicht auch den Literaturaufsatz sehr wohl in Anspruch nehmen darf. Vor den früher so sehr beliebter Verkürzungen eines Musterstückes möchten wir jedoch dringend warnen. Derartige Arbeiten sind durchaus nicht leicht und werden nur dann einigermaßen gut ausfallen, wenn der Lehrer tüchtig mitgeholfen hat. Schulkinder wissen eben noch nicht Wesentliches vom Unwesentlichen zu unterscheiden. Statt der Kürzung schlagen wir aber Erweiterungen vor. Habe ich z. B. das Gedicht „Die Auswanderer“ (von Freiligrath) behandelt, so dürfte es sich empfehlen, die Kinder nun weiter ausmalen zu lassen, wie es den Auswanderern im fernen Westen ergehen wird, womit sie sich beschäftigen werden usw. Das verleiht dem Stoffe neue Reize, während das Original, wie man vielfach fürchtet, auf keinen Fall Schaden leidet. Desgleichen möchten wir auf die Vergleiche innerhalb eines Ganzen als auf gute Aufsatzstoffe hinweisen. Vor dem Erfinden von Märchen, wie das Anthes, Scharrelmann und auch Lange vorschlagen, möchten wir entschieden abraten. Unsere Märchen sind doch wirklich etwas mehr als ein Potpourri von allerhand Unmöglichkeiten, ein Wettlauf barocker Einfälle ohne allen tiefern Sinn, und wir geben Spichalsky recht, wenn er sagt: „Ich denke, ein Quentchen Mythologie und ein Lot Seelenkunde, dazu ein Körnchen Humor und eine Prise Verbeheit, das Ganze vermengt mit der sinnigen Naturauffassung und geformt zu den so überaus charakteristischen Phantasiegebilden eines kindlichen Volkes: das gibt doch erst ein Märchen.“

Außer dem Deutschen bieten auch die übrigen Unterrichtsfächer reichlich Stoff zu Aufsatzthemen. Obenan steht die vaterländische Geschichte. Um sie wirkungsvoll zu verwerten, hüten wir uns jedoch vor bloßer Nacherzählung oder Rekonstruktion des im Unterricht behandelten Stoffes. Ein Aufsatz über „Die Schlacht im Teutoburger Walde“ würde die Schüler langweilen. Ganz anders aber gestaltet sich die Sache, wenn das Thema lautet: „Armin erzählt die Schlacht im Teutoburger Walde seinem Vater.“ Oder: „Armin redet die Germanen vor der Schlacht im Teutoburger Walde an.“ Da leuchten die Augen, da schickt sich die jugendliche Schar an, mit Begeisterung zu arbeiten; es blüht etwas darin auf wie Schaffensfreude — Leben — es entsteht ein edler Wettstreit in der Klasse. Und aus diesem freudig zu begrüßenden Leben werden neue, schöpferische Kräfte geboren, Kräfte, die, recht gepflegt, dem Menschen bis ins Alter hinein von unberechenbarem Segen sein werden. Wie ganz anders ist doch eine solche Aufsatzmethode gegenüber derjenigen, wo alles bis aufs Kleinste dargeboten wurde, wo man sozusagen das Nest tüchtig voll Eier legte, um sie dann wohlgefällig in Gestalt eines Aufsatzes, der doch nur ein hölzernes, streng zurechtgezeichnetes Machwerk war, wieder

herauszunehmen. Freilich verlangt die neue Aufzählungsmethode eine große geistige Beweglichkeit, einen Stoff und Form beherrschenden Lehrer, der die Schüler vom ersten Augenblick an durch seine Themenstellung in Spannung und Tätigkeit zu erhalten weiß. Besonders reichhaltig werden die Aufzählungsübungen auf dem Gebiete der Geschichte ausfallen, wenn wir an die Charakteristik und den Vergleich denken. Aussprüche unserer Fürsten und Landesherren lassen sich am Ende eines Lebensbildes mit großem Nutzen verwerten. Aufsätze wie diese haben meine Schüler stets gern niedergeschrieben: Wie hat Friedrich der Große nach dem Worte gehandelt: Der Fürst ist der erste Diener seines Staates? Wieso konnte Friedrich Wilhelm III. mit Recht sagen: Meine Zeit in Unruhe, meine Hoffnung in Gott? Was verdanken wir Bismarck? Inwiefern ist unser Kaiser ein Freund der Arbeiter? Hier sei auch einer besonderen Art von Beobachtungsaufsätzen gedacht, der Beschreibung historischer Bilder: Luther im Kreise seiner Mitarbeiter, das Kaiserbild, die Kaiserproklamation zu Versailles usw. Man lasse die Kinder schreiben, was sie sehen. Kritisch-ästhetische Betrachtungen haben wir dabei nicht im Auge, wohl aber phantasiemäßige Ausmalungen des Inhalts. Kulturhistorische Bilder, wie z. B. das Lagerleben im Dreißigjährigen Krieg u. a. ohne Vorbereitung beschreiben zu lassen, würde ich freilich nicht empfehlen; es wird stets ein gewagtes Experiment bleiben. Dagegen können wir andere Bilder, wie z. B. den Frühlingsreigen von Volkmann-Leander usw. ohne jeden Kommentar von den Schülern beschreiben lassen, und sie tun es, wie ich aus Erfahrung bezeugen darf, nicht ohne innere Freude. Auch konnte ich mit dem Ergebnis verhältnismäßig zufrieden sein. „Zur Repetition naturwissenschaftlicher, geographischer, geschichtlicher und anderer Kenntnisse darf der Aufsatz nicht erniedrigt werden; auch beschreibende Darstellungen müssen aus der Auffassung des Kindes selbst herauswachsen.“ Diesen Worten Sachses pflichten wir voll und ganz bei. Stets muß sich der Lehrer die Frage vorhalten: wie steigere ich durch die Art und Weise der Themengabe das Interesse des Kindes, und in was für einem Verhältnis steht das Kind überhaupt zu dem zu behandelnden Stoffe?

Alsdann dürfte von Mangel an Stoff zu freien Aufsätzen kaum noch die Rede sein. Wir sitzen an einer reichgedeckten Tafel. Pflicht des Lehrers ist es zuzulangen und zwar nicht nur zuzulangen und herauszugreifen aus dem Anschauungs- und Erfahrungskreise der Kinder selbst, sondern entgegen den Forderungen der rücksichtslos gegen alles Alte vorgehenden Reformen und Neuerungsapostel auch aus den vielen Gebieten des Unterrichts das Gute und Brauchbare mit Vorsicht hervorzuholen. Inwiefern man hier zu gehen hat, möge jeder Lehrer selbst beurteilen.

Zum Schluß sei es noch gestattet, auf den Wert und die Wichtigkeit des Briefes hinzuweisen. In Anbetracht der Tatsache, daß die meisten unserer Volksschüler in ihrem spätern Leben doch nicht viel mehr als Briefe zu schreiben haben werden, ist die Briefform „auf allen Stufen zu pflegen und besonders bei der Darstellung eigener Erlebnisse anzuwenden“ (*).

*) Lehrplan für die Bürgerschulen der Residenzstadt Cassel. 1907. S. 47.

Fassen wir das Ergebnis unserer Abhandlung zusammen, so sagen wir: Wer darauf zu verzichten glaubt, bei den verschiedensten Unterrichtsstoffen eine Anleihe machen zu müssen, der bleibe ruhig beim frischpulsierenden Leben des Kindes und seiner Umgebung; wem aber diese (ohne allen Zweifel reichlich fließenden Kanäle) nicht genügen, dem möge es unbenommen sein, Ersatz beim Unterricht zu suchen, vorausgesetzt natürlich, daß die Themenstellung einen Ausfluß des persönlichen Schülersehs zuläßt. Die Briefform ist im Anschluß an eigene Erlebnisse auf allen Stufen zu pflegen.

Physikalischer Arbeitsunterricht und unsere Volksschule. *)

Von Sem.-Oberl. D. Frey, Leipzig.

Aus unserer Vernschule muß eine Arbeitsschule werden! Produktive Arbeit, schaffendes Lernen machen den Unterricht erst zum erziehenden Unterrichte! Leicht ließen sich Forderungen unserer besten Schulväter in Menge anführen, die alle mehr oder weniger kräftig dasselbe sagen: die Schule braucht nicht nur Platz zum Stillstehen, sie braucht auch Platz zu produktiver, körperlicher Arbeit und Platz zum Spiel. Durch viele Tore ist das schaffende Lernen bereits eingezogen in die Schule, und unsere Schulen sind dabei, wie es scheint, ganz dieselben geblieben. Im Zeichnen ist's jetzt ganz anders, das merken die Eltern, und wohl auch die Aufsätze sind anders; von den Sternen wird nicht nur erzählt, die werden beobachtet, und in der Naturlehre gibt's sogar eine Menge schöner Experimente. Ob wohl sonst noch Kunde von großen, umfassenden Reformen in das Elternhaus dringt? — Ich glaube es nicht. — Wirklich auffällige Umbildungen würden mit einem modernen Anschauungsunterrichte verbunden sein, der nur zum Teil im Klassenzimmer und da weniger an der Lese- und Rechenmaschine als am Modellierkasten erteilt würde. Und das Volksurteil? — man hat es schon gehört: „Jetzt gibt's nur noch manchmal Rechnen und Schreiben, da können's noch'n Jahr in der Spielschule bleiben.“

Kinderspsychologie und experimentelle Didaktik werden noch viel, viel Arbeit haben, werden vor allem eine aufklärende Tätigkeit, die sich auf das Elternhaus erstreckt, entfalten müssen, ehe unsere Schule auch nur rütteln kann an den drei Fesseln: Fachprinzip, Lehrplanprinzip, Stundenprinzip.

Sie werden von den Behörden betrachtet als Garantien für die Schulgeld und Steuern zahlenden Eltern und machen als solche unsere öffentlichen Prüfungen selbstverständlich. Sie sind der Ausdruck einer im Kampfe gegen Traditionen erreichten Zeit- und Arbeitsverteilung, sind das Instruktionsbüchlein für den Lehrer als Beamten. Alles, was an diesem Fundament, was an dieser Auffassung der Lehrerpersönlichkeit rüttelt, wird mindestens mit Mißtrauen aufgenommen, es muß sich auf

*) Vortrag, gehalten in der Versammlung des Deutschen Lehrervereins für Naturkunde zu Dortmund. Pfingsten 1908.

eigene Hand bewähren und seine Lebenskraft beweisen, ehe man davon Notiz nimmt. Seit mehr als 30 Jahren kämpft der Handfertigkeitunterricht um Anerkennung seiner Gleichwertigkeit mit den von unserer Vernschule in ihren Plan aufgenommenen Fächern — und die offizielle Pädagogik fängt erst an, ihn als ihren Sohn zu legitimieren.

Es ist kein Zweifel; alle Forderungen, die auf Änderung des Schulbetriebes hinauslaufen, finden bei uns einen härteren Widerstand als in anderen Ländern mit weniger gleichmäßig ausgebildetem Schulwesen. Die deutsche Schule als kräftiger Organismus assimiliert das Neue, es muß sich einfügen und beugen unter die Gewalten, die Erhaltungsgesetze dieses Organismus, muß als Fach in bestimmten Stunden bestimmte, vorgeschriebene Ziele erreichen.

Wir sind gewöhnt, Vernalbeit als die eigentliche Arbeit der Schule aufzufassen und sind so weit, daß wir uns unter der Tyrannei einer entnervenden Stoffmenge wohlfühlen. Wir stehen zwar in einer Zeit des Kampfes gegen den unnützen Gedächtnisballast, es wird in allen Zweigen beschnitten, aber zugleich okuliert, und die Gefahr besteht, daß das neue Reis sich noch üppiger entfaltet. Wenden wir unsere Aufmerksamkeit dem einen Hauptzweige zu, der der wichtigste, bevorzugteste sein sollte in einer staatlich organisierten Volksschule, dem Unterrichte von der Natur. Die heimatische Landschaft, ihre Tier- und Pflanzenwelt sowohl, wie die Kenntnis der Naturkräfte und ihre Beherrschung in der Technik, das wollen wir mit einem naturgemäßen Unterricht von der Natur für unsere Volksschulen umfassen und wollen uns vergegenwärtigen, daß von dieser Seite seit Jahrzehnten die stärksten Mahnungen zur Umgestaltung des Unterrichtsbetriebes an die Volksschule ergehen. Wie reagiert die Schule auf diese Forderungen der Zeit? Es gilt vielfach noch als bedenklich, Heimatkunde, Pflanzen- und Tierkunde an anderen Orten als im Klassenzimmer zu geben. Man spielt sogar das neue Haftpflichtgesetz als Trumpf aus, um die Forderungen der Zeit für Einführung in die Kenntnis unserer Technik zu überbieten. Man fühlt sich wohl in der gesetzlich sanktionierten Herrschaft von Lehr- und Stundenplänen und ihrer pädagogischen Zeit- und Arbeitsverteilung. Und alles, was als Neues geboten wird, und zugleich auf Anerkennung rechnen darf, ist Kleinarbeit und Kleinkunst innerhalb des Schemas. Wir bilden gerade auf dem Gebiete des Naturunterrichtes eine Lehrkunst aus, die man am besten generell versteht durch die Parallele mit der Handwerkskunst vergangener Jahrhunderte. Es liegt viel feine Beobachtung in dieser Kunst, aber sie ist gebunden in ihren Grundtrieben und kann nie zu einer sozialen Macht werden.

Freilich lassen Lehr- und Stundenpläne, weil sie ein Schema sind und in erster Linie nur ein Schema, viel Freiheit, einen Naturunterricht naturgemäß zu gestalten. Der Lehrer kann hinausgehen in die Natur, kann ein Stückchen wirkliche Natur, einen kleinen Teich im Aquarium, ein Stück Feld, Wald, Wiese im Terrarium hereinbringen in das Klassenzimmer, — bei all diesen Verbesserungen der Methode verbessert man aber eben in jenes Schema hinein, das im Naturunterricht so und so viele Fächer, schließlich ebenso viele Lehrer und eine bestimmte Stundenzahl vorsieht.

Aber, wir haben auch großzügige Reformen, und das wollen wir ja nicht verkenne! Großzügige organisatorische Umbildungen haben die Münchener Volksschulen durch Kerschensteiner erfahren, großzügig, über das Bestehende weit hinausgehend, sind Anregungen für die Lehrervelt, wie sie von Seyfert in seinem Lehrstoffe des gesamten naturkundlichen Unterrichts, in seinen Naturbeobachtungen, in seiner Arbeitskunde vorliegen*). Das sind Arbeiten, die vom Schema absehen und das Kind und seine Entwicklung an die Stelle setzen, wo sonst bei methodischen Bearbeitungen veraltete gesetzliche Vorschriften stehen. Sie verlangen das ganze Kind und führen es auch suggestiv noch auf seinen Wegen außerhalb der Schule, auch beim Spiel.

Und wir haben einheitliche, weitsehende Teilbearbeitungen des Naturunterrichts besonders auf dem Gebiete der Biologie.

Was ist aber das Wesen aller dieser Reformen, wenn man von ihren stofflichen Vorzügen von der reichen, liebevollen Kleinarbeit absieht? sagen wir es offen, sagen wir es eher zu paradox als zu neutral; es ist ein Kampf gegen das Fachprinzip, das Lehrplanprinzip, das Stundenprinzip — und die Parole zu diesem Kampfe ist ausgegeben mit dem Rufe: Produktive Arbeit, schaffendes Lernen sind unsere Erziehungsmittel im Unterrichte von der Natur, nicht das belehrende Wort.

Wenn aber produktive Arbeit, Selbsttätigkeit als die wahre Anschauung zum Fundament aller Erkenntnis wird, so muß diese Arbeit als Erziehungs- und Unterrichtsmittel auch den Anforderungen genügen, die von seiten der Psychologie, sagen wir gleich, von seiten der Psychologie des Kindes an alle Unterrichtsmittel gestellt werden.

Lassen wir alle nebensächlichen Forderungen und versuchen wir eine Hauptforderung zu formulieren, so wird sie nicht viel anders lauten können als: Die Arbeit als Unterrichts- und Erziehungsmittel bedarf der Anpassung an die kindliche Entwicklung. Sie muß in ihrem Aufbau ähnlichen Bedingungen genügen, denen das belehrende Wort in jahrzehntelanger Entwicklung sich gefügt hat.

Gewisse Züge solcher Anpassung prägen sich in dem bestehenden Unterrichte durch Tätigkeit schon aus, sind sichtbar im Modellier- und Zeichenunterrichte, sichtbar im sogenannten Handfertigkeitunterrichte, und der deutlichste Zug einer Entwicklung der Arbeit, die einer Entwicklung des Kindes parallel geht, ist der Fortschritt vom Gröberen zum Feineren. Leider aber muß man sagen, es ist der einzige ausgeprägte Fortschritt. Man erwartet bis jetzt diesen Fortschritt als die sichtbar werdende Lehrerarbeit. Die Verfeinerung wird als Durchgeistigung aufgefaßt. Inwieweit dieselbe eine ästhetische Bildung bedeutet, kann hier nicht erörtert werden. Es muß aber gesagt werden, daß diese Verfeinerung in psychologischem Sinne nicht gleichbedeutend ist mit einem Fortschritt vom Leichterem zum Schwereren.

*) Dr. R. Seyfert: Der gesamte Lehrstoff des naturkundlichen Unterrichts. — Anweisungen zur planmäßigen Naturbeobachtung. — Arbeitskunde mit Beobachtungsaufgaben, sämtlich bei E. Wunderlich, Leipzig 1908.

Auch die gröbere Arbeit oder die gröbere Ausführung einer Arbeit wird normalerweise unter Anspannung aller Kräfte vollbracht, und die Verfeinerung ist der Erfolg der richtig geleiteten Übung. Nur in individueller Anpassung aber wird die Arbeit als Unterrichtsmittel wirklich vom Leichterem zum Schwereren fortzuschreiten können, wird sie stufenweise höhere Anforderungen an den Willen des Kindes stellen können. Die Erforschung der individuellen Verschiedenheiten, die Begabungsforschung, die Kenntnis der persönlichsten Bedürfnisse des Kindes ist lange nicht so weit ausgebildet, als daß unsere Schulbehörden auf Grund dieser Forschung die Freiheiten gewähren könnte, daß das persönlich Leichtere wirklich am Anfange stünde, und daß man aus dem Fortschritte der Arbeit vom Leichterem zum Schwereren wirklich ein Bild der innersten Entwicklung des Kindes ablesen könnte. Wir können individualisieren durch die Kunst „des Einfühlens in die Persönlichkeit“, haben aber noch keine Normen, die die subjektiven Momente in dieser Kunst ausschalten.

Aber es liegt ein Individualisieren, ausgeprägter als es sich im Unterricht, der auf das belehrende Wort begründet ist, zeigen kann, in aller Selbsttätigkeit.

Neumann sagt in seinen „Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Didaktik“, Bd. II, S. 405: „Überall stoßen wir bei der experimentellen Erforschung der kindlichen Entwicklung auf die außerordentlich große Bedeutung seiner Spontaneität, Selbsttätigkeit, seines Selbstmachens und Selbstfindens. Je mehr sich das Kind beim Erwerb irgend einer Fähigkeit, Fertigkeit, einer Kenntnis oder Erkenntnis selbsttätig und selbständig verhält, desto sicherer haftet seine Kenntnis im Gedächtnis, desto gründlicher ist das Verständnis, und das ganze geistige Wachstum des Kindes erscheint von den ersten Lebenstagen an nicht als ein passives Aufnehmen und Sichrichten nach Umgebungseinflüssen, sondern als die eigenartige Verarbeitung der Eindrücke der Außenwelt in einer Persönlichkeit, die allen Umgebungsbestandteilen den Stempel ihres Wesens aufdrückt.“ Solche Worte treffen unsere Volksschule ins Herz! Wo haben wir Einrichtungen, die diese Selbsttätigkeit, dieses Selbstschaffen und Selbsterarbeiten ermöglichen oder unterstützen?

Wir stehen am Anfange einer Entwicklung unserer Volksschulen, wie Gurlitt sagt, und das Ausland ist uns in dieser Entwicklung zum Teil voraus. Gibt uns aber die experimentelle Didaktik auch weitere Winke über Bedürfnisse und Entwicklung des Kindes, die als Forderungen jener Gestaltung der Selbsttätigkeit, der Arbeit als Erziehungsmittel, aufgefaßt werden müssen? Mir erscheint als wichtigstes Ergebnis nach dieser Seite der Kinderpsychologie der Nachweis, daß Gefühlswerte wie wir sie in unserer ästhetischen und religiösen Erziehung brauchen und voraussetzen, allgemein erst viel, viel später sich entwickeln als der Unterricht sie auszubilden sich vornimmt.

Auch die Arbeit, die als Unterrichtsmittel im Zeichen- und Handfertigkeitunterricht schon eine Stätte hat, kennt als tiefste Bewertung die ästhetischen Seiten und — appelliert vielfach zu früh an Gefühlsmomente, die nicht vorhanden sind. Hier fehlt der produktiven Arbeit als Er-

ziehungsmittel eine Möglichkeit der Entwicklung. Lassen Sie mich diese bezeichnen als die Entwicklung vom Probieren zum Forschen.

Zuniefersn wird dieselbe einem kindlichen Bedürfnisse nachkommen? Der kleine Knabe fängt den Schmetterling, pflückt die Blume, damit ist er an der Grenze seiner Fähigkeiten — später fängt und sucht er, um zu sammeln. Er sammelt alles, was durch seine Mannigfaltigkeit zum Sammeln reizt, durchaus nicht nur Insekten und Blumen. Man hat viel gegen dieses Sammeln geeifert, und mit Recht, wenn der Knabe das Sammeln gezwungen oder als Modesache betreibt und nicht durch diesen natürlichen Ausdruck kräftiger Wißbegier weiter getrieben wird. Bleibt die Frage: Was ist das? wie heißt das? der einzige treibende Gedanke, so wird das Sammeln zur dilettantischen Beschäftigung, die ein wertloses Viel- und Einzelwissen großzieht. Aber so muß es nicht bleiben.

Jeder geweckte Knabe kommt in ein Alter, wo ihm das Können der Erwachsenen gewaltig imponiert und ihn zur Nachahmung reizt. Er sieht dann sein Ideal eben so leicht im Akrobaten wie im Handwerker, im Musiker oder Maler wie im Schauspieler, aber an allen Idealen sagt ihm nur die Technik zu — die Kunst ist ihm oder ist den meisten noch verschlossen. Ihm steht der Lokomotivführer, der Seiltänzer genau so hoch, wie der genialste Künstler, ihm imponiert das Können, der erwachende, bewußte Wille fühlt hier den großen Willen als Fundament der Macht über Natur und Mitwelt. Der Geschichtsunterricht wird gewissen Seiten dieses kindlichen Bedürfnisses gerecht, aber nicht allen. Es fehlt ihm an der Möglichkeit der Betätigung in einem, den Idealen entsprechendem Sinne. Alle moralische Unterweisungen sind viel zu suggestiv und mit Persönlichkeitswerten durchdrungen, als daß sie dem mehr intellektuellen Willen entgegenkommen könnten. Hier setzt ein Arbeitsunterricht ein, der in gleicher Weise die Schule wie das Spiel beherrscht, und der in freier Selbstbetätigung einen Fortschritt vom stammelnden zum bewußten, geläufigen Können, vom Probieren zum Forschen darstellt.

Es ist, glaube ich, bezeichnend für die deutsche Pädagogik, daß man wenigstens an den höheren Schulen, in einzelnen Zügen auch an den Volksschulen, dem Drange der Jugend zum Forschen, zum selbständigen Finden wertvollen Wissens entgegenkommt auf dem Gebiete der Muttersprache und der Heimatsgeschichte, sich aber zweimal besinnt, ehe man Entgegenkommen zeigt auf dem Gebiete, das dem Forschungstrieb des Menschengesistes ohne Zweifel näher liegt, das dem Kinde vor allen Dingen näher liegt, nämlich im Naturunterrichte.

Unser Naturunterricht bewegt sich in allen seinen Zweigen auf dieser Linie der Entwicklung, er will die Kinder in seinem Sinne vom tastenden Probieren und Raten zum überzeugten und zielbewußten Forschen führen. Der Unterricht in Botanik und Zoologie strebt darnach, das Mikroskop an die Stelle des Bildes zu setzen, die Veranstaltung und das Erleben der Vergrößerung, die Untersuchung, an Stelle des bloß mitteilenden Bildes; strebt darnach, Pflege der Lebewesen und fortlaufende Beobachtung an Stelle der Mitteilung über Lebensgewohnheiten, das Sammeln von

Entwicklungsstufen an Stelle des Sammelns von Arten zu setzen und glaubt damit einen sicheren Weg zu gehen, auf dem das Kind lernt, die Natur zu beobachten, und sich in der selbstbeobachteten, darum vertrauten Natur heimisch zu fühlen. Die Heimatkunde versucht neben dem Bilde von dem, was in der Heimat ist, ein Bild zu geben, von dem, was da war, und wie es sich veränderte. Sie macht den Berg, das Flußbett, den Steinbruch zum Lehrbuche. Und an der heimischen Flur übt und weitet sich Auge und Phantasie zum Vorstellen des Niegesehanten, des Meeres und des Hochgebirges, des Urwaldes und der Steppe. Es ist auch ein Weg vom tastenden Probieren zum sicheren Beschreiten hoher Pfade geistiger Tätigkeit. Die Chemie schließt sich an die dem Kinde bekannten Erscheinungen an. Eine Chemie des Hauses und der Küche hat sich entwickelt.

Ist das der rechte, der gewachsene Grund, auf dem ein Fortschritt vom Probieren zum Forschen möglich ist? Sobald die Methode, sagen wir die Schularbeit, versucht, diese theoretisch recht schön klingenden Reformen in der Form einer die Selbsttätigkeit betonenden Unterrichtsweise durchzuführen, erheben sich Schwierigkeiten, die sich immer höher türmen, je mehr man diese Fächer voneinander trennt. Die Biologie läßt vergleichend beobachten, läßt messen, läßt schließlich kleine physikalische und chemische Versuche anstellen. Sie braucht das und treibt daher auf eigene Hand, ohne sich recht darüber klar zu werden, physikalischen Arbeitsunterricht. Die Heimatkunde bringt geologische Verhältnisse reichlich und täglich vor Augen, läßt die Wirkung der physikalischen Wirkungen der Naturkräfte beobachten, kommt auf chemische und mineralogisch-chemische Tatsachen und Experimente und treibt auf eigene Hand, wieder mit anderen Schattierungen, physikalischen Arbeitsunterricht. Die Chemie verheimlicht vor sich selbst ihre Grundlagen und Fundamentalbegriffe, weil sie hypothetische und abstrakte Elemente enthalten und opfert ihren Charakter als exakte Naturwissenschaft zugunsten des Grundsatzes: knüpfe an Bekanntes und das Nächstliegende an. Sie will nicht zugeben, daß physikalische Grundbegriffe der Mechanik und der Wärmelehre stillschweigend vorausgesetzt werden. Wir haben neuere chemische Lehrgänge, die bewußt einen anderen Weg einschlagen, ich erwähne Ostwalds Schule der Chemie und Kottes*) Lehrbuch der Chemie. Setzen wir diese Lehrgänge in die Tat um, so tragen sie den Charakter eines physikalischen Arbeitsunterrichts.

Es scheint viel behauptet, wenn ich in aller Reform des Naturunterrichts die darauf hinausläuft, die Selbsttätigkeit an Stelle des belehrenden Wortes zu setzen, eine Einführung des physikalischen Arbeitsunterrichtes erblicke. Und doch ist dem so. Wir treiben auch in der Volksschule Physik, lange ehe der physikalische Unterricht beginnt. Und wenn wir versuchen, vom Wortunterrichte zum Werkunterrichte fortzuschreiten, wenn alle jene Selbsttäuschung der ein auf das belehrende Wort und das Demonstrationsexperiment begründeter Unterricht unterworfen ist, aus-

*) E. Kotte, Lehrbuch der Chemie. I. Teil, Bielefeld u. Haemmerer, Dresden 1908.

geschaltet wird, merken wir, was wir von den Kindern verlangen, daß wir viel eher seine Begriffe der Undurchdringlichkeit, der Porosität, der sogenannten allgemeinen Eigenschaften, die Gesetzmäßigkeiten der Ausdehnung durch Wärme, der Reflexion und Strahlenbrechung in irgend einer verkleideten Form verwenden, als sie im Unterrichte erörtert werden.

Das Suchen nach einer einheitlichen Bearbeitung der Probleme, nach dem Elementarunterrichte der Naturbeobachtung wird uns immer auf den physikalischen Arbeitsunterricht führen. Die Sprache der Physik ist die Umgangssprache im großen Lande der Naturwissenschaften; und die einzelnen Fächer werden verständnislos nebeneinander hergehen, wenn sie sich nicht dieser Umgangssprache bedienen.

Wie können wir aber eine Schule der Naturbeobachtung eröffnen, wie können wir die „Fächer“ in ihren Fundamenten zusammenfassen zu einem elementaren Naturunterrichte, der auf Arbeit, auf freier Selbsttätigkeit aufgebaut ist?

Gerade weil das Können und nicht das Wissen im Mittelpunkte dieses Unterrichts steht, ist es leicht, einen Ausdruck für die Lehrarbeit, für die Schularbeit dieses Elementarunterrichts zu finden, und dieser Ausdruck wird, wenn der Begriff richtig verstanden wird, sein: das Messen=lernen und Messen=können.

Alles Probieren, alles tastende Versuchen auf dem Gebiete der Naturbeobachtung ist ein Suchen nach Vergleichsmomenten, ist ein Vergleichen, ein Messen. Insofern wir bewußt das Vergleichen als Messung ausführen, nähern wir uns einer wissenschaftlichen Beobachtung und durchleben einen Fortschritt vom Probieren zum Forschen. Messenlernen und Messenkönnen ist der uns so äußerlich klingende und doch die Lehr- und Schularbeit eines Unterrichtes, der durch Arbeit zur Fähigkeit selbstständiger Naturbeobachtung führen soll, erschöpfend bezeichnende Fortschritt, der sich ausprägen wird in einer Entwicklung der Schularbeit vom Probieren zum Forschen.

Die Lebensfrage eines solchen Unterrichtes, die Frage, die über Sein oder Nichtsein entscheidet und entscheiden darf, wird niemals darin zu suchen sein, was die Schule an neuen Lehrmitteln, an Änderungen und Neuerungen der Lehrräume schaffen muß, sie wird gestellt mit der Frage nach dem didaktischen Gehalte der in einem physikalischen Arbeitsunterrichte nötigen Arbeiten. Es liegt im Namen begründet, daß ein solcher Unterricht in der Hauptsache in Schülerversuchen einfachster Art bestehen wird, für welchen sich die Schüler die Versuchsanordnung, die Apparate, selbst bauen. Es werden einfache Tischler-, Schlosser-, Glaserarbeiten, schließlich auch Papparbeiten und Drechsler- und Mechanikerarbeiten notwendig oder wünschenswert scheinen, aber nicht die scheinbare Fülle dieses Neulernens, nicht die Frage, ob und wie ein Teil dieser Arbeiten in einem vorausgehenden Handfertigkeitenunterrichte vorbereitet werden können, sondern die Frage nach dem erzieherischen Werte des Bauens der Apparate und der mit ihnen angestellten Versuche muß die erste sein, für welche eine gründlichere Antwort zu suchen ist.

(Schluß folgt.)

Das Persönliche bei der Ausschmückung des Schulzimmers.

Von Johannes Reichelt, Dresden.

(Nachdruck verboten.)

„Zeige mir dein Schulzimmer,
damit ich sehe, wer du selber bist
und wie du wirkst!“

Keller.

Das Kunstgewerbe hat auch im Schulhaus seinen Einzug gehalten, obwohl der Konflikt zwischen Schönheit und Zweckmäßigkeit hier mehr besteht als anderswo. Die Überwertung des Zweckmäßigen liegt in unserer Zeit begründet, die auf das Praktische gerichtet ist. Im letzten Jahrzehnt sind wir allerdings einen großen Schritt vorwärts gekommen.

Wer zur III. Kunstgewerbeausstellung zu Dresden Gelegenheit hatte, die schlichten Schulhäuser und ihre Einrichtung und Ausstattung zu sehen, der wird ein befreiendes Gefühl gehabt haben: In solch einem Hause, nicht ausgezeichnet durch prachtvolle Fassaden, aber stilvoll, dem Ganzen angepaßt, und in solch einem anheimelnden Zimmer, das Wärme atmet, werden deine Kinder heranwachsen. Und wie ein düsterer Schatten steigen die Schulräume, in der wir unsere schönste Lebenszeit verbringen mußten, in der Erinnerung auf: Dunkle, feuchte und enge Zimmer, kahle und schmutzige Wände, häßliche Bänke und Pulte; kein Bild, keine Blume; kleine Fenster und oft so hoch und noch dazu mit Ölfarbe bestrichen, daß kein Blick oder stummer Gruß zur sonnigen Wiese kam.

Ich will nun nicht über Lage und Maßverhältnisse der Schulstube sprechen, noch über Raumkunst oder über hygienische und ästhetische Forderungen, die bei einem Schulneubau man an ein Klassenzimmer stellt, auch nicht über eine Ausstattung, die größere Geldmittel in Anspruch nimmt; es soll das persönliche Moment bei der Schulzimmeraus schmückung hervorgehoben und die Frage beantwortet werden: Wie mache ich das Schulzimmer, meine Werkstätte, den Kindern zu einem Heim, in dem sie sich wohlfühlen und an das sie noch nach Jahren gern zurückdenken?

Was das Persönliche dabei tut, der Einfluß des Lehrers, bewußt oder unbewußt, ist nicht zu unterschätzen. Ich entsinne mich noch ganz genau, wie mein alter lieber Lehrer uns eine schlichte, vergilbte Federzeichnung zeigte, die er aus irgend einer Zeitschrift entnommen und die nicht den geringsten Anspruch auf Schönheit erheben konnte. Sie stellte das Weichbild von Sedan dar. „Seht Jüngens, dort hatten wir die Franzosen eingeschlossen.“ Das klingt noch heute in meinem Ohr, und das Bild des begeisterten lieben Herrn, der sich sonst nicht aus seiner Ruhe bringen ließ, wird mit der Erinnerung an Sedan in mir wieder lebendig. Unsere leuchtenden Augen, die Blicke, die an seinem Munde hingen und die Erinnerung an Selbsterlebtes aus der großen Zeit weckten begeisterte Worte.

Für uns wurde aber das äußere Erinnerungszeichen an die Stunde, da wir mit unserem Lehrer im Geiste die große Zeit miterlebten, von

Bedeutung. Der Lehrer heftete es mit Reißzwecken an den Schulschrank. Da hatte eines Tages ein besonders geschickter Schüler das Bild auf Wappe gezogen und es in einen selbstgefertigten Rahmen gespannt. Ich sehe noch den lächelnden Dankesblick unseres Lehrers, der den eifrigen Schüler traf.

Kaum glaube ich, daß wir das unscheinbare Bild je gewürdigt hätten, wenn nicht ein persönliches Moment dazu beigetragen hätte. Es brauchen nicht immer teure Bilder zu sein: kommt ein persönliches Moment dazu, so werden auch kleine Nachbildungen, die man sich ohne große Kosten sammeln kann, von Bedeutung. Ich kann mir recht wohl denken, daß auch ein mit Bildern reich geschmücktes Zimmer die Kinder kalt läßt. Die kindliche Phantasie, der herrlichste Schatz unserer Jugend, findet keinen Anknüpfungspunkt, von dem aus sie wie daheim mit leisem Weben Fäden der Sympathie spinnen könnte, die das Kindes Herz mit dem Schulraume verbinden. Was macht die Stube der Eltern so traulich? Oder gar das eigene Kämmerlein? Nur Persönliches, Selbstgefertigtes oder Gegenstände, die wie alte Bekannte von einer Vergangenheit reden und an Erlebnisse erinnern.

Darin liegt auch zum Teil der Wert einer eigenen Bilder Sammlung. Es sprechen hier persönliche Momente mit. Ich habe etwa neunhundert vorzügliche Bilder, meist Kunstbeilagen aus Zeitschriften, gesammelt. Bei der heutigen Entwicklung der Reproduktion von Originalgemälden ist es nicht schwer, sich ohne Geldkosten eine derartige Sammlung anzulegen.

Die Bilder schmücken so lange die Rückwand des Schulzimmers, bis ein neues Thema den Bilderwechsel erheischt. Sie werden, wo die Wände mit Holz verkleidet sind, angezweckt. Ein sinniger Rahmen würde die Wirkung des Bildes wohl bisweilen erhöhen. Die einfache Art der Befestigung tut aber der Schönheit und traulichen Wirkung keinen Abbruch.

Wo die Holzverkleidung fehlt, ist folgende Befestigung zu empfehlen. Man schlägt einige kleine, vielleicht 1 bis 1 $\frac{1}{2}$ Zentimeter lange Nägel in einer Wagerechten in die Wand und verbindet die Nägel mit einem dünnen Bindfaden. Die Bilder kann man mit Hilfe von kleinen Haken, wie sie bei Zeichenausstellungen verwendet werden, leicht befestigen und ebenso schnell wieder entfernen.

Eine derartige Bilder Sammlung wird aber auch den beiden Hauptforderungen, die man an eine gute Bilder Sammlung stellt, gerecht:

a) „Handlung auf dem Bilde!“ Die Kinder müssen das Dargestellte mit erleben.

b) „Wenn möglich, farbige Bilder,“ denn Sonnenschein und Farben kann kein Kinderherz widerstehen.

Außerdem bietet diese Bilder Sammlung noch manche Vorteile. Auch die reichste Schulgemeinde ist nicht in der Lage, ihre Bilder Sammlung so reichhaltig zu gestalten, daß sie zu den besprochenen Themen charakteristische Anschauungsbilder schaffen könnte. Zudem ist die Zahl typischer Bilder der Lehrmittelhandlungen verhältnismäßig noch gering.

Auch vom künstlerischen Standpunkte aus verdient eine derartige Bilder Sammlung Beachtung. Unsere Anschauungsbilder leiden mehr oder

weniger alle an dem großen Fehler, daß sie zu wenig Handlung darstellen. Ich erinnere nur an die zoologischen Wandbilder, die in Schulen all-gemein verbreitet sind. Neuerdings machen ja die neue Ausgabe der Meinhold'schen Wandbilder (Dresden), die auch in dieser Zeitschrift schon gewürdigt wurden, und die Schmeiß'schen eine rühmliche Ausnahme.

Man vergleiche nur einmal die Wirkung der Anschauungsbilder vom Löwen in unseren Bilder-sammlungen und die Wirkung der Bilder von Tiermalern unserer Zeit, vor allem die Wagnerschen Tierbilder. Hier steht der Löwe auf dem Bilde, als wenn er zum Photographen gekommen wäre, um sich photographieren zu lassen, von der Majestät der Tiergestalt ist nichts zu spüren; dort hat der Maler den Löwen belauscht, wir sehen den Löwen gleichsam lebendig. Ich erinnere an das Frieß'sche Bild in der Dresdner Gemäldegalerie, von dem eine Reproduktion in diesen Tagen mein Klassenzimmer schmückte.

Und wenn ich an die Geographie denke! Da sollen wir Städte unseres weiteren Vaterlandes und Landschaften, die wir vielleicht selbst nie gesehen, in Worten schildern. Armseliges Bild! Worte können unmöglich den Kindern eine so klare Vorstellung geben, wie es das Bild vermag. Die Bilder an der Wand erhalten aber durch den Unterricht Leben. In ihnen spiegelt sich ein Stück Welt. Vom Bilde spinnt die kindliche Phantasie Fäden zur Wirklichkeit. Und die Rückwirkung wird nicht ausbleiben. Noch nach Jahren ist in der Erinnerung des Schülers ein Bild lebendig, das Schulzimmer, eine Welt im kleinen, verklärt in Jugendglanz.

Je frappanter die Beziehung von dem ist, was das Bild darstellt, zu dem, was in jenem Augenblicke die Seele des Kindes bewegt, desto tiefer wurzelt das Bild in seinem Innersten. Am schönsten ist die Wirkung bei Geschichtsbildern. Der Boden zum Verständnis der Handlung des Bildes ist in der Stunde vorbereitet, jetzt spricht der Künstler, der Maler, unmittelbar zum Kinde. Und der Lehrer kann sich eines solchen Gehilfen erfreuen.

Ein Beispiel wird besser reden. Ich hatte von der großen nationalen Erhebung am Anfange des neunzehnten Jahrhunderts, von dem Völkerfrühling gesprochen; ich führte meine Schüler im Geiste vor die Tore von Wesel, wo die tapferen Schill'schen Offiziere der Rache des Korps erlagen. 12 Jünglinge, blühende Gestalten, die für ihr Vaterland kämpften, werden auf freiem Felde erschossen. Das geknechtete Volk wagt sich nicht gegen den Tyrann aufzulehnen. Ich schilderte den Vorgang. Eine große Menschenmenge war dem Zuge gefolgt. Die Trommel wurde gerührt. Plötzlich der Befehl: „Gebt Feuer!“ Stumm sanken die Helden. Ein Aufschrei einer Mutter. — — — Jetzt zeigte ich das Bild. Fast hörte ich den Atem der Kinder. Ich mochte die weihevollen Stille nicht stören. Minuten vergingen. Der Künstler sprach jetzt zu ihnen; sie schwiegen und ihre Augen verrieten mir ihre Anteilnahme.

Auch dieses Bild kam an die Rückwand des Schulzimmers. Als ich es nach einer Woche auswechseln wollte, baten mich die Schüler, es noch einige Zeit hängen zu lassen. Heute schmückt eine schöne Ausführung

dieses Bildes mit einem schlichten Eichenrahmen mein Schulzimmer. Beim Austritt aus der Schule spendeten die Schüler es.

Ob in späteren Zeiten das Bild wieder einmal vor ihre Seele rückt? Ich denke. Feine und fein sind die Fäden der Erinnerung, die das Leben mit dem Schulzimmer verbindet, mit der Werkstatt, da die kindliche Seele zum Fluge in die Welt sich rüstete.

Und noch ein Wunsch. Einen Tisch oder ein Brett in einer Ecke wünsche ich in mein Schulzimmer. Ich habe die Erfahrung gemacht, daß manche reichhaltige Lehrmittelsammlung zu wenig benützt wird. Es genügt nicht, wenn ich die Lehrmittel zu den zu besprechenden Themen mit in den Unterricht bringe, um sie dann wieder in den Schränken zu vergraben. Nein, die Kinder haben jetzt erst für den Gegenstand besonderes Interesse bekommen. Warum soll er nun nicht ein oder zwei Tage im Klassenzimmer bleiben?

Da bringen wohl auch die Schüler häufig Gegenstände mit, die sie selbst gefunden oder die sie geschenkt bekommen haben. Nun soll der Lehrer erklären und erläutern. An dem Gegenstande hängt ein persönliches Interesse. Das darf man sich nicht entgehen lassen. Der Tisch oder das Brett in der Ecke ist der geeignete Platz für diese „Gelegenheitslehrmittel“.

Und noch gar manches trägt zur traulichen Gestaltung des Schulzimmers bei. Ich freue mich über den Blumenstock am Fenster. Nicht sympathisch ist mir aber das Überladen der Fensterbretter mit Blumenstöcken. Habe ich einmal von den Zimmerpflanzen zu sprechen, dann mögen die Kinder ihre Lieblinge von daheim einige Tage mit zur Schule bringen. Der Staub und die Zugluft werden in wenigen Tagen den Pflanzen nicht schaden, wohl aber bei längerer Zeit. Das Schulzimmer würde zum Blumenstiechenhaus.

Ein duftender Strauß als Gruß von der Wiese, ein Maienbusch zur schönen Pflingstzeit, ein Tannenreis oder ein Christbaum zur seligen Weihnacht schmückt unser Heim. Warum nicht auch das Schulzimmer, worin die Schüler täglich so viele Stunden verweilen? Fürchtet man etwa, daß während des Unterrichtes die Blicke der Kinder abschweifen? O nein, Freunde sind all die lieben Bilder, die die Eindrücke von Weihestunden festhalten. Gebt den Kindern, wonach sie sich sehnen, erfüllt ihre stumme Bitte und macht ihnen das Schulzimmer zu einem Heim, an das sie auch in späteren Jahren zurückdenken.

Guter Rat.

Von Seminarlehrer D. Bangert, Merseburg.

Schöpfe Belehrung und Anregung aus Büchern, aber vergiß darüber nicht, in dem ungeschriebenen Buche des Lebens zu lesen.

Gute Bücher sind unentbehrliche Freunde und Weggenossen. Sie übermitteln uns den Ertrag der Arbeit und Erfahrung anderer; sie spenden uns Schätze aus dem reichen Erbe der Vergangenheit; sie erweitern unsern

Gesichtskreis und befreien unsere inneren Kräfte. Bücher sind Wegweiser zum Wissen, und das Wissen ist eine der Fackeln, die den Weg der Menschheit erhellen. Darum Achtung vor dem Buch!

Aber der sicherste Weg zum Wissen geht durch die persönliche Erfahrung. Jeder kann in seinem Beruf, im Hause, in der Geselligkeit, in der Natur einen Schatz wertvollster Erfahrungen sammeln. Freilich: wer in der Schule der Erfahrung selbständige Anschauungen und eigenes Urteil gewinnen will, der gebraucht gesammelte Aufmerksamkeit, offene Sinne und klaren Geist. — Darum sind die Bücher die besten, die uns zu aufmerksamen und gesammelten Lesern des großen ungeschriebenen Buches der Wirklichkeit erziehen; wie ja auch der Lehrer der beste ist, der es versteht, sich entbehrlich zu machen.

Sei gerecht in deinen Ansprüchen an das Leben.

Wir treten an das Leben mit Ansprüchen und Erwartungen heran, die uns entweder gar nicht oder nur unvollkommen erfüllt werden. Dann bewahren wir alle enttäuschten Hoffnungen und begrabenen Wünsche fest in der Erinnerung, während wir das genossene Gute nur zu schnell vergessen. In der Folge überlassen wir uns grüblerischer Mißstimmung, die das Leben verbüffert und die Tatkraft lähmt.

Doch der Mißmut würde schwinden und neuem Lebensmuth Platz machen, wenn wir uns die Frage vorlegten und ehrlich beantworteten: Welches Betriebskapital an Schaffenskraft und Berufsfreudigkeit, an Pflichttreue und gutem Willen, an Liebe und Güte habe ich an das Unternehmen meines Lebens gewandt; inwieweit habe ich die Ansprüche erfüllt, die das Leben an mich stellte?

Diese Frage demüthigt uns, wenn wir ehrlich sind; aber sie erhebt uns dann auch zu neuem Schaffensmuth, und sie macht uns erkenntlich und dankbar für das Gute, dessen wir uns erfreuen dürfen.

Hasse die Hast. Nichts ist gemeiner als die Hast, und nichts ist betrügerischer und unfruchtbarer. Was du tust, tue ganz, mit gesammelter Kraft. Ob du eine Landschaft betrachtest oder in einem Buche liest; ob du dich mit einem Kinde unterhältst oder einen Brief schreibst; ob du in deinem Garten gräbst oder in deinem Berufe wirkst — lege deinen ganzen Wert und deine volle Kraft in jede deiner Handlungen. So wird dein Leben ein solides Gefüge gewinnen. Du wirst weniger scheinen und blenden, aber mehr sein und nützen.

Habe Glauben!

Ohne Glauben ist unser Leben unfruchtbar.

Wer den Glauben an sich selbst, das Vertrauen zur eigenen Kraft und Leistungsfähigkeit nicht hat, der kommt in Gefahr, daß ihm nichts Rechtes mehr gelingt. Er verliert die innere Sicherheit und damit den edlen Stolz, etwas Tüchtiges zu leisten.

Ohne Glauben an die Mitmenschen ist kein eriprießliches Zusammen-

wirken möglich; am wenigsten in der engsten Gemeinschaft, der Familie. Du glaubst an dein Kind; du vertraust ihm, es werde zu allem Guten fähig, zum Schlechten aber unfähig sein. Gut, wenn deine treue, sorgfältige Aufmerksamkeit das feste Vertrauen begleitet. Mißtraue ihm, und du wirst seine besten Kräfte lähmen.

Ohne Glauben an die sittliche Weltordnung, ohne Vertrauen zu der höchsten Macht, die über uns waltet, ist unser Leben öde, weil ohne freudige Kraft, ohne Hoffnung und ohne Frieden. Darum, wie hoher Wissenschaft du dich rühmen magst, habe Glauben, und wenn du ihn besitzt: halte was du hast, damit dir niemand deine Krone raube.

Lerne die Freude! Lerne den reichen Schatz von Glück aufheben, der auch auf deinem Lebenswege liegt. Öffne die Augen für die Fülle von Schönheit, die dich in der Natur und im Leben umgibt. Das Schauspiel eines Sonnenaufgangs und das Anschauen eines schönen Bildes, die alte vertraute Weise eines Volksliedes und das helle Lachen einer spielenden Kinderschar — es sind Grüße für dich aus dem Zauberlande der Schönheit.

Öffne die Augen für die Schätze der Weisheit: die Spruchweisheit deines Volkes, die Sprüche der Denker, die Gaben der Forscher, Entdecker und Erfinder — kommen sie nicht deinem innersten Triebe nach Licht und Klarheit entgegen?! Vernimm nach der Hast des Schaffens diese Grüße aus dem Lande der Erkenntnis; trinke aus dem hellen Freudenquell der Wahrheit.

Öffne Auge und Herz vor allem auch für die Freuden, die uns die Übung und der Anblick des Guten gewähren. Deine Treue, dein unermüdliches Streben nach immer vollkommenerer, immer edlerer Erfüllung deines Berufs schenkt dir die Wertschätzung aller Tüchtigen, Braven; gibt dir die Selbstachtung, das höhere Gefühl deines Wertes für deinen Lebenskreis, für dein Volk, für die Welt. Deine Treue im Familienkreise sichert dir die Achtung und Liebe deines Weibes — deines Mannes — und die zarte, ehrerbietige Zuneigung deiner Kinder. Deine Treue und Güte im Verkehr mit deinen Mitmenschen läßt die Blumen der Freundschaft an deinem Lebenswege erblühen. Deine Treue und Güte öffnet dir den Blick für das vielfache Gute, das auch in unserer Zeit das Grau des Alltags sonnig verklärt, und erhebt dich zum Mitgliede der unsichtbaren Ehrenlegion, die Gottes Werk auf seiner Erde mit Freuden treibt.

So lerne die Freude. Ihre Quellen fließen nahe, ganz nahe. — Horch, wie es rauscht in der Wüste! Die Ohren deiner Brüder in der Wüste lauschen, ihre Augen spähen nach den Quellen der Freude. Heil dir, du darfst, du sollst ihr Führer sein.

Blüten und Früchte.

Sollen Lehrer, demütig schweigen?

Aus Selbstachtung entspringt notwendig auch Selbstgefühl, Selbstvertrauen und Selbständigkeit. Wer sich aber nicht selbst achten kann und doch Ansehen in der Welt gewinnen will, der muß notgedrungen alle Mittel der Verstellung, Kriecherei und Schmeichelei aanbieten, um sein Ziel zu erreichen. Menschen dieser Art, deren es leider viele gibt, sind die gemeinschädlichsten im Staate.

Bodenstedt. Aus Tonger „Wollen und Wirken der Lebensfreude“*).

Der Baumstamm — ein Stammbaum.

Naturwissenschaftliche Skizze von Seminarlehrer P. Thamm, Ziegenhals.

Ich hatte meinen Sommeraufenthalt in dem lieblichen Gebirgsstädtchen Z. an den Ausläufern des Altwatergebirges genommen. Bis dicht an die Stadt drängt sich der prächtige Gebirgswald, der sich im bunten Gemisch von Laub- und Nadelholz, von Hochstämmen und niederem Buschwerk über die nahe Grenze hinzieht und durch seinen Farbenwechsel, seinen Reichtum an halbverborgenen Quellsäden und rauschenden Wildwassern, vor allem aber durch sein wunderbares, großes Schweigen zu stundenweiten Wanderungen lockt.

Hier, inmitten des Waldesfriedens, in dem rebenumspunnenen kleinen Försterhause, hatte ich meine Wohnung aufgeschlagen, so daß mich nur wenige Schritte in den kühlen Baumschatten führten. Mein Lieblingsplätzchen aber war eine Waldwiese, die sich nach einer Seite abchrägte und dem Blicke erlaubte, von ihrem oberen Saume über die Wipfel der jenseits stehenden Tannen hinweg bis zu den in dämmeriges Blau getauchten Bergen des Horizontes zu schweifen. Hier lag ich oft träumend auf weichem Moospolster oder saß auf einem abgesägten Holzstamme, bald in einem Buche lesend, bald mich an den Farbeffekten des blumigen Wiesenteppichs erfreuend. Heut lag vor mir ein altes Buch, dessen Ledereinband der Rinde des nahen Birkenstammes nicht unähnlich war. Es war eine Familienchronik, die mir der freundliche Förster geliehen hatte, allerdings unter dem Versprechen, sie wohl zu hüten, da sie für ihn ein wertvolles Erbstück sei. Die Aufzeichnungen der ersten Seite stammten aus dem Jahre 1580; auf der letzten Seite war in bunten Farben kunstvoll ein Stammbaum

*) Sonntagskinder gibt's nicht nur unter den Menschen, auch unter den Büchern gibt es deren. Ihre Nähe beglückt, heller Sonnenschein liegt über ihnen, und wie der junge Lenx haben sie den Frohsinn zum Gefolge. Solch ein Büchlein ist „Wollen und Wirken“, der „Lebensfreude“ 2. Bd. (Tonger, Köln, 160 S., M. 1, --) In dieser Sammlung, in der Dichter und Denker aller Zeiten und Völker zu uns reden, ist die Freude am Leben Grundstimmung, ihr ist das Ideal der hohen Leistung, doch die sonnenfrohen Sprüche werden hin und wieder durch vertieftere Gedanken unterbrochen, zu weiterem Nachsinnen anregend. Aber immer wieder dringt das goldne Himmelslicht durch, denn hinter den Wolken leuchtet in ewiger Schöne die Sonne — die Freude.

gezeichnet, der mir in Kürze einen Überblick über das Geschlecht „derer von Feldberg“ bot. Aber auch die ganze Chronik war ja ein Stammbaum, nur ausführlicher und lebendiger gestaltet.

Ich schlug eine Seite auf und las: Hans Feldberg, geboren den 18. Hornung 1630 zu Oberbühl, und darauf folgten mehrere Seiten einer kräftigen Schrift, die mir Aufschluß über dessen Schicksale gaben. Freud und Leid wechselten auch hier wie überall und jederzeit im Menschenleben. Mein Auge von den vergilbten Blättern wegwendend und über das Leben dieses Mannes nachdenkend, der noch achtzehn Jahre des verderblichsten Krieges miterlebt hatte, lenkte ich meinen Blick auf den Stock eines abgeägten Baumes in meiner Nähe, in dessen Schutze sich gelbleuchtender Fingerhut und blaue, nickende Glockenblumen angesiedelt hatten; und wie sich oft die Gedanken gegenseitig wecken, fiel mir ein, daß ja auch dieser Holzstamm eine Chronik sei, ein Stammbaum des ehemals grünen Holzes.

Was hatte ich doch in der Chronik zuerst gelesen? Richtig, den Namen „Hans Feldberg“. — Auch den Namen des Holzstammes erlah ich aus seiner Beschaffenheit. Es war eine Fichte. Schon seine rotbraune längsrissige Rinde verriet mir dies; denn jeder Baum hat seine charakteristische Bekleidung. Wie verschieden ist die sich in dünne Platten abblätternde kupferrote Rinde der schirmartigen Kiefer von der weißen, glänzenden Rinde der schlanken Birke, die silbergraue Rinde der ersten Edeltanne von der fleckigen der weitästigen Buche, die in breiten, lederartigen Bändern sich lösende Ringelborke des Kirschbaumes von der energisch durchfurchten Hülle der knorrigen Eiche. Sie alle tragen ihre eigene Kleidung wie die verschiedenen Berufsarten der Menschen.

Doch auch beim Fehlen der Rinde zeigt uns die Struktur des Holzes den Namen deutlich an, selbstredend nur dem Sachkundigen, wie ja auch nur für den ein Buch Bedeutung hat, der überhaupt des Lesens kundig ist. So besitzt die Fichte regelmäßige, von der Mitte strahlig geordnete Zeichnungen, Marktstrahlen, die Eiche ein festes Gefüge mit flammigen Strahlen, die Linde ein zartes, gleichmäßiges Holz, der Kirschbaum eine prächtige Maserung, die der Kunstschler bei seinen Arbeiten so sehr zu schätzen und geschickt zu verwerten weiß, der Birnbaum eine rötlich angehauchte Farbe, der Faulbaum ein zartes Gelb.

Die Chronik berichtete ferner, daß besagter Hans Feldberg am 18. Hornung 1630 geboren wurde, gibt demnach dessen Geburtsdatum an. So auch erkannte ich deutlich das Alter des vor mir befindlichen Stammes aus dessen Jahresringen. Die Bäume unserer Breite unterliegen wie alle organischen Wesen dem Wechsel der Jahreszeiten. Die anregende Feuchtigkeit des Frühlings, die belebende Wärme des Sommers, die reisende Kraft des Herbstes und die erstarrende Kälte des Winters lassen ihre Spuren im Baume zurück. Der im Frühjahr mächtig aufsteigende Saftstrom schafft zwischen Holz und Rinde einen für den Baum außerordentlich wichtigen Stoff von schleimiger Form, Kambium genannt, der sich im Laufe des Jahres nach außen hin und

zwar zum kleinsten Teile in Rinde, nach innen in Holz verwandelt und so, da dies nach allen Seiten gleichmäßig geschieht, einen Ring, den Jahresring bildet. Wir kennen dieses Kambium sehr wohl aus unserer Jugendzeit, da wir als Knaben aus den jungen Zweigen der Weide Pfeifen schnitten und dabei großen Wert auf jene Stücke legten, bei denen sich die Rinde leicht vom Holze löste. Alle Jahre formt sich ein neuer konzentrischer Ring, daher der Name, so daß ihre Anzahl das Alter des Baumes angibt, wie wohl der Jäger an den Sprossen des Geweihes die Jahre des Hirsches zählt. Die Bäume der Tropen, die keine vier Jahreszeiten kennen, haben ein gleichmäßiges Wachstum und entbehren der Jahresringe.

Forschen wir nach dem Grunde, wie es kommt, daß die äußeren Zellen des Kambiums sich in Rinde, die inneren in Holz verwandeln, so begegnen wir einem wichtigen Gesetze in der Natur, wonach die vorhandenen Teile auf die neuzuzukommenden bestimmend oder gestaltend einwirken, so daß letztere eine ähnliche Form, einen gleichen Charakter annehmen. An den würfelförmigen Salzkristall setzen sich wieder ähnliche, nie fremde Gebilde an, die fauligen Gewebe eines Apfels stecken die ihnen zunächst liegenden gesunden, nicht die entfernteren an. Auf menschliche Verhältnisse angewendet, würde es heißen: an die vorhandenen Glieder eines Vereins schließen sich die neuzuzutretenden an, indem sie die gleichen Verpflichtungen wie jene annehmen, dieselben Ziele verfolgen, nie umgekehrt. So erstarrt die Rinde, wächst das Holz, gewinnt der Baum an Umfang.

Ein oberflächlicher Blick auf die Jahresringe lehrt uns aber, daß zwischen den inneren, die sich zuerst gebildet haben, und den äußeren, später entstandenen, doch eine wesentliche Verschiedenheit herrscht; diese sind weicher, heller und saftreicher, sie ergeben den Splint, jene fester, dunkler und fast saftleer, sie bilden das Kernholz. Wie sich im erwachsenen Menschen Knochen, Muskeln und andere Organe derber gestalten, so werden die ältesten Teile des Baumes, also die inneren, fester und widerstandsfähiger. Aber auch jeder Ring für sich zeigt keine gleichmäßige Ausbildung. Nach innen zu sind die Zellen größer, heller und weicher, an der äußeren Peripherie kleiner, dickwandiger, dichter gedrängt und dunkler. Fahren wir mit dem Fingernagel quer über ein rohes Brett, so nehmen wir abwechselnd harte und weiche Teile wahr. Wie kommt dies? Im Frühjahr ist der aufsteigende Saftstrom sehr stark, und die wohlgenährten Zellen werden voller, dem Herbst entgegen aber schwindet der Nahrungszufluß immer mehr, und die Zellen werden kleiner. Auch muß man erwägen, daß der äußere Umfang eines Ringes bedeutend größer ist als der innere, so daß sich auch bei gleichbleibendem Saftstrom dieser auf eine größere Fläche, auf eine bedeutendere Anzahl von Zellen verteilen muß. Ein wichtiger Faktor hierbei ist jedoch der herbstliche Rindendruck. Wie die Dauben des Fassjes durch eiserne Reifen zusammengehalten werden, so preßt die Rinde, deren Wachstum langsamer fortschreitet, den inneren Kern zusammen. Zugleich bietet sie in ihrer durch Einlagerung von Gerb-

säure bedingten Gedrungenheit und Festigkeit dem Stamme Schutz gegen eine allzustarke Verdunstung.

Die Chronik des Försters sagte mir ferner, daß die Wiege des Hans Feldberg in Oberbühl gestanden habe. Auch den ehemaligen Standort des Stammes, seinen Geburtsort, selbst wenn er schon lange auf dem Lagerplatze der Brettmühle seinem Schicksale entgegensteht, als Opfer „der lange Wege bahnenden, blanken Säge“ zu fallen, auch über ihn gibt uns sein Querschnitt Aufschluß. Wurzel und Krone stehen durch den Stamm in innigster Verbindung. Von dem äußersten Mantel der Krone träufelt bei Regenwetter ringsum das befruchtende Naß, sinkt in die Erde und wird von den nach der Feuchtigkeith gierig sich streckenden Wurzelenden aufgesogen. Man kann demnach von dem Umfange der Krone auf die Größe des Wurzelgebietes schließen. Erstreckt sich dieses allseitig als regelmäßiges Adernetz, so ist auch die Zufuhr des Saftes regelmäßig, und es ergeben sich gleichbreite Jahresringe. Einen solchen Stand aber nimmt der Baum im vollen Schlusse, inmitten des Waldes ein, wo seine Kameraden sich mit ihm gleichmäßig in die Nahrung teilen, oder auf der freien Weise, in welchem Falle jedoch wegen der ungekürzten, reichlichen Nahrungszufuhr die Ringe über die normale Breite hinausgehen.

Steht der Baum am Saume des Waldes, so ist die Nahrungsaufnahme ungleichmäßig; es strecken sich Wurzeln und Zweige hauptsächlich nach der freien Seite, wobei der ungehemmte Einfluß von Sonne und Luft mitwirkt; desgleichen werden aber auch die Jahresringe nach der begünstigten Seite breiter werden und sich buchtig dehnen. Sehr deutlich kann man diese Erscheinung an Bäumen beobachten, die hart an einer tiefgehenden Mauer oder an einem Felsen stehen. Ihre Äste dehnen sich verlangend nach Licht und Luft, ihre Wurzeln nach Tau und Regen.

Selbst die Lebensschicksale des Baumes sind für uns kein Geheimnis, wenn wir auf seinem Querschnitte zu lesen verstehen. Wie über den Menschen kommen auch über den Baum gute und schlimme Zeiten, erstere, für ihn die feuchten Jahre, bewirken breite, helle Ringe, bürre Jahre dagegen schmale, dunkle. Woher jedoch stammen die Unregelmäßigkeiten, die man zuweilen in den Jahresringen erblickt, jene krausen Zeichnungen und wunderbaren Gebilde, die der lebhaften Phantasie bald als geometrische Figuren oder Wappen, bald als Muster oder Umrisse tierischer und pflanzlicher, ja selbst menschlicher Wesen erscheinen? Sie sind Einwirkungen von Frostjahren, die die regelmäßige Bildung des Ringes gestört haben. Dem ersten mißgeformten Ringe folgten die nächstjährigen, bis sich nach langen Jahren die Gleichmäßigkeit wieder herstellte. Um dies zu beweisen, hat man in einem Frostjahre die Rinde eines Versuchsbaumes sorgfältig geöffnet, eine kleine Blechtafel mit der Jahreszahl an den Holzkörper geheftet und den Spalt kunstgerecht geschlossen. Nach vielen Jahren fällt man den Baum, durchschneidet den Stamm und gewann den Beweis, daß der damalige Frost störend eingewirkt und dem Ringe wunderbare Form ge-

geben hatte, nicht nur an der verwundeten Stelle, sondern auf dem ganzen Umkreise.

Manchem Menschenkinde ist ein sicheres, wohliges Plätzchen an der Sonnenseite des Lebens beschieden, andere leben im bedrückenden Schatten, noch andere haben all ihre Kraft anzuwenden, um den gewaltigen Stürmen des Lebens zu widerstehen. So auch die Bäume. Geschützt im besiedelten Tale dehnt und streckt die sagenumwobene Linde ihre Äste über das friedliche Dach, spielend senkt die Weide ihre langen schlanken Gerten in die Wellen des murmelnden Baches, im unermüdlischen Takte schaukelt die kräftig duftende Birke die herabhängenden Ruten hin und her; doch hoch oben auf moosbekleideten Felsstufen trotz die mächtige Tanne dem brausenden Sturme, der ihren Wipfel wohl zu beugen, ihre Kraft jedoch nie zu brechen vermag. Wo aber der eisige Wind den Baum am empfindlichsten trifft, von welcher Seite ihm das meiste Unheil droht, sehen wir ebenfalls am Stamme. Es ist die Nordseite. Hier siedeln sich ganze Lager von Moosen und Flechten an, die dem Baume Schutz gegen Sturm und Wetter verleihen. Da findet sich am Buchenstamme die graue, merkwürdige Runen zeigende Schriftflechte, am Nadelbaume die blattartig ausgebreitete Schüsselflechte, ferner die krustenartige Ruchenflechte; von den Ästen hängt das fadenförmige Gewebe der silbergrauen Bartflechte, während die über die Erde steigenden Wurzeln mit dem zarten Astmoose überzogen sind. Wissen wir, daß die geschützte Seite des Baumes nach Norden zeigt, so können wir uns daher mitten im Walde nach den Himmelsgegenden orientieren. Die gütige Mutter Natur gibt dem Pelztier im Winter ein wärmeres Haarleid, dem Standvogel ein dichteres Gefieder, anderen Tieren eine Fetthülle und dem Baume ein wärmendes Schutzpolster; so sorgt sie für alle ihre Geschöpfe und weiß die verschiedensten Mittel und Wege zu finden, das bedrohte Leben zu erhalten.

Das kleine Moospflänzchen ist jedoch egoistisch genug, für seinen Liebesdienst ein gleiches vom Baume zu erwarten. Beide stehen in Wechselbeziehung, wie wir ja die Natur stets als ein in allen ihren Geschöpfen innig zusammenhängendes Ganzes, die Lebewelt als eine große Familie auffassen müssen. Das Moos schützt den Baum vor Kälte und hält die Feuchtigkeit wie in einem Wasserbehälter zusammen, so daß die Wurzeln auch bei längerer Dürre auszuhalten vermögen; der Baum dagegen spendet dem Moose durch seine ausgebreitete Krone Schatten und Kühle, in denen es nur zu leben vermag. Schwindet der Baum, so auch das Moos. Auch hier gilt der Satz, daß „eins ins andre greift, eins durchs andre reißt“.

Grün ist des Lebens goldner Baum,
Doch auch entlaubt, kann er dich lehren.

Iose Blätter.

I. Feuilleton.

Pädagogische Streifzüge durch die schöne Literatur.

Von E. Biegler.

LXXVI.

Otto Ernst hat seinem an dieser Stelle bereits besprochenen Kindheitsromane „Ämus Sempers Jugendland“, der bereits in 50 000 Exemplaren verbreitet ist, kürzlich den 2. Teil folgen lassen: „Semper, der Jüngling“). Ein Bildungsroman“, in dem er, wiederum „Wahrheit und Dichtung“ vermischt, seinen Helden durch Präparandum und Seminar hindurch ins Lehramt begleitet. Auch dieser Band ist durchleuchtet von einem sonnigen, befreienden Humor. Wie köstlich schildert Ernst die trostlose Öde des Zeichenunterrichts nach Stuhlmann: „Wie hatte sich Ämus aufs Zeichnen gefreut! Von früher Kindheit an hatte er gezeichnet, und in den Berg- und Waldlandschaften, die er kopiert hatte, hatte er ein frommes und seliges Leben gelebt. Selbst der kümmerliche Zeichenunterricht seiner Dorfschule hatte ihm noch Freude gemacht. Als Ämus zum ersten Male in dem riesigen Zeichenaal, der so viel mit der Kunst gemein hatte wie das Wartezimmer eines Bezirkskommandos, Platz genommen hatte, da setzte ihm Herr Semmelhaack ein dreiseitiges Prisma von Holz vor. Ämus zeichnete willig den Holzloz und wartete die Wiederkunft des Lehrers ab. Herr Semmelhaack kam und legte das Prisma auf eine Seitenfläche. (Bis dahin hatte es auf einer Grundfläche gestanden.) Ämus zeichnete den Klotz in der neuen Stellung und erwartete den Lehrer. Herr Semmelhaack kam und legte das Prisma auf eine andere Seitenfläche. Ämus dachte: Aller Anfang ist öde, und zeichnete den Klotz zum dritten Male. Herr Semmelhaack hatte an der Zeichnung einiges auszulesen und legte dann den Klotz auf die große Seitenfläche. Ämus dachte: Die Wurzeln der Kunst sind bitter, aber ihre Früchte sind süß, und porträtierte das interessante Holz zum vierten Male. Jetzt bin ich mit dem verdammten Klotz durch, dachte Ämus; da kam der Lehrer und stellte das Prisma etwas nach rechts. Ämus richtete einen langen Blick auf Herrn Semmelhaack und zeichnete dann das rechtsstehende Prisma. Danach kam Herr Semmelhaack und stellte der Abwechslung wegen das Prisma etwas nach links. Per aspera ad astra, dachte Semper und machte auch das. Hierauf nahm der „Lehrer“ das Prisma und stellte es Sempern wieder grade vor die Nase, aber „über Ed“, so daß man drei Flächen auf einmal sah. „Es ist allerdings etwas Anderes und Neues“, sagte sich Ämus, betrachtete Herrn Semmelhaack mit einem noch viel längeren Blick und machte sich wieder an seinen vertrauten Klotz. In verzweifelten Momenten schaute Ämus sich sehnenenden Blickes um; es gab überall nur Holz und Gips. Der größte Künstler unter den Schülern zeichnete einen pompösen Blumenstrauß — von Gips. In der ganzen Anstalt, soweit er hineinblicken konnte, sah er kein lebendiges erfreuendes Objekt. Er traute seinen Augen nicht, als Herr Semmelhaack eines Tages das dreiseitige Prisma wegnahm und einen neuen Klotz brachte. Dieser Klotz bestand aus zwei vierseitigen Prismen, die im rechten Winkel aneinander saßen. O, damit konnte man nun die tollsten und interessantesten, die bizarrsten und perversesten Dinge vornehmen; bis zum jüngsten Gericht konnte man das immer anders stellen. Als Ämus bei der siebenten Stellung war, da lag der Winkelloz da wie eine Sphinx, die ihre Arme breit über die ganze lange Bank legte, den Kopf in die Hände stützte und ihn anglozte und angähnte, und dann sagte die Sphinx, in

*) Verlag von E. Staatsmann, Leipzig. M. 4.—.

dem sie immer zwischen zwei Worten gähnte: „Ich — kann — dreihundertfünf- undneunzig Millionen — Stellungen — einnehmen — huu — ja.“ „Das hält kein Nilpferd aus“, antwortete Almus.

Zum Schluß noch eine Kostprobe: „Als er dann an der Bahre seines Vaters stand und den starren, tränenlosen Blick auf das weiße Haupt des Toten heftete, da mußte er unaufhörlich denken: König Lear — König Lear. Dieser Mann hatte nicht aus Torheit ein Kind verstoßen, war kein Tyrann gewesen — und war seine Liebe vergolten worden, wie sie's verdiente. Die Liebe eines Vaters kann man nicht vergelten, dachte er; jeder Vater ist ein König Lear. Und als er seine arme, gebeugte Mutter sah, als er daran dachte, daß ihre Kinder von ihr gegangen waren und das beste Teil ihres Herzens an andere gegeben hatten, da fügte er hinzu: und jede Mutter ist eine Niobe.“

(In das Lob, das dem Jüngling Almus Semper jetzt auf allen Gassen gesungen wird, vermögen wir nicht in jeder Hinsicht einzustimmen. Es befremdet, daß der Verfasser seinen Helden in gar zu helles Licht rückt. Was dieser junge Mann nach einer dürftigen Ausbildung in Schule und Präparandenanstalt auf dem Seminar an geistiger Kraft entfaltet, grenzt schier ans Übermenschthum. Sodann mißfällt uns der Charakter des Almus. Gott bewahre unsern Lehrerstand vor einem Nachwuchs, der dem jungen Semper an Selbstbewußtsein gleicht. Almus ist in seinen ersten Amtsjahren ein naseweiser und absprechender Fant. Wenn Otto Ernst uns etwa in Almus Semper eine Idealgestalt des jungen Volksschullehrers bieten will, dann muß ihm entschieden widersprochen werden. Wir schätzen am jungen Lehrer Selbstbewußtsein; es besteht aber eine feine Scheidelinie zwischen diesem und aufgeblasenem Wesen, und diese ist hier nicht genügend beachtet worden. Der Schriftleiter.)

II. Rundschau.

1. Zeitgeschichtliche Mittheilungen.

Süddeutschland wird uns Norddeutschen oft als der Hort einer freieren und weiteren Lebensauffassung hingestellt. Wenn wir aber betrachten, was sich in diesen Monaten dort auf dem Gebiet der Volksschule ereignet hat, so werden wir bedenklich, worin wir den Unterschied zwischen süddeutschem Wesen und dem vielgeschmähten Vorussentum suchen sollen. Der Kampf, der in Bayern um die Person des Kollegen Beßhl in Würzburg, des Schriftleiters der Freien Bayrischen Lehrerzeitung, tobt, hat nicht nur die gespannte Aufmerksamkeit der Schulkwelt erregt, sondern wegen der Haltung des Zentrums auch die Blicke weiterer Kreise auf das bayrische Schulwesen gelenkt. Die Schule hat dort in den Lehrers- Abgeordneten Schubert und Bühler zwei tüchtige Anwälte im Landtage, die den bössartigen Angriffen des Passauer Domherrn Pichler ein Paroli bieten können, und mit Ruhm bedeckt ist die bayrische Unterrichtsverwaltung aus den letzten Beratungen über den Kultusetat nicht hervorgegangen. Was wir bei dieser Gelegenheit über die elenden Zustände in manchen klösterlichen Lehrerinnen- seminaren gehört haben, muß auch dem, der bisher für den Ruf nach einer Reichsschulbehörde etwas taube Ohren hatte, das Gehör schörren; Bayern betrachtet es bekanntlich augenblicklich noch als Luxus, seine Lehrerinnen in eigenen Anstalten vorzubilden. — Welche Auffassung in München über die staatsbürgerlichen Rechte herrscht, zeigt neben den Eingriffen des Unterrichtsministers von Wehner in die freie Meinungsäußerung der akademischen Lehrer auch zum Teil die Entwicklung der Angelegenheit Beßhls. Es handelt sich hier um die grundsätzliche Frage, wie weit ein Schriftleiter, der zugleich Beamter ist, in der Kritik seiner vorgelegten Behörde gehen darf. Wir verhehlen nicht, daß die Entscheidung in diesem Falle schwierig ist. Wenn auf der einen Seite als Schranke bloß das Strafgesetzbuch mit seinen Paragraphen über Beleidigungen gewünscht wird, so darf man andererseits doch nicht übersehen, daß der Staatsgebäude leidet, wenn die oberen Behörden öffentlich einer schrankenlosen Kritik durch Unter- gebene preisgegeben sind. Wer Beamter wird, tauscht damit einen gewissen Teil

der persönlichen Unabhängigkeit gegen Vorteile anderer Art ein. Es taugt darum nicht, wenn solche Lehrerzeitungen, die ihre Hauptaufgabe in der Vertretung der äußeren Standesfragen sehen, von Lehrern, die noch im Amte stehen, geleitet werden. Wir müssen den Männern, die Mut genug besitzen, auch unter diesen erschwerenden Umständen ohne Rücksicht der Wahrheit zu dienen, alle Ehre widerfahren lassen; es wäre aber entschieden für alle Teile besser, wenn ihnen solche schweren Konflikte erspart würden. Wir franken leider unter der großen Zahl wenig leistungsfähiger pädagogischen Zeitungen. Könnte ihre Zahl vermindert und die Zeitung bewährten Lehrern als Hauptberuf übergeben werden, so würde dies als ein großer Fortschritt zu begrüßen sein. Solange wir aber nicht so weit sind, müssen jene Lehrer-Schriftleiter recht fleißig den Sinn der Anekdote von dem Kalifen beachten, der seinen Leibarzt hart strafte, der ihm sagte: „Alle deine Verwandten werden vor dir sterben“, während er einen andern Arzt reich belohnte, der ihm die tröstliche Auskunft gab: „Du wirst alle deine Verwandten überleben“. Und so wünschen wir auch dem Kollegen Behl, daß sein Mut ungebrochen bleibe und ihm im rechten Augenblick das rechte Wort zur Verfügung stehe. Was er nach Eingang des Verweises, den ihm die Behörde wegen seiner Rede in der Münchener Lehrerversammlung und des Tons in seiner Zeitung erteilt hat, als Entgegnung geschrieben hat, läßt vermuten, daß der liebe Kollege doch zu temperamentvoll ist.

Von Bayern wenden wir unsere Blicke nach dem Reichslande. Was uns die Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung von dort meldet, liest sich wie ein schlechter Scherz. Wenn wir ihr glauben dürfen, hat der Staatssekretär von Köller, ehemals preußischer Minister des Innern, an die Lehrer des Reichslandes folgenden Erlaß ergehen lassen: „Dem einzelnen Lehrer ist einerseits die Freiheit der Meinungsäußerung über Schulangelegenheiten, soweit ihm nicht die Pflicht der Amtsverschwiegenheit obliegt, nicht zu verkümmern. Dabei ist es gleichgültig, ob diese Meinungsäußerung mündlich oder schriftlich, ob sie in der Presse oder innerhalb eines Fachvereins erfolgt, sofern sie überhaupt in einer formell nicht zu beanstandenden Weise erfolgt. Dagegen ist es andererseits nicht zu dulden, daß ein Lehrer durch agitatorische Behandlung der Schulfragen das Vertrauen der Gemeinde zu der Tätigkeit der Schule stört. In solchem Falle hat er das Einschreiten der Schulbehörde zu gewärtigen. Die vorstehenden Sätze beziehen sich selbstverständlich auch auf die in letzter Zeit oft gehörten Erörterungen, ob die konfessionelle oder die Simultanschule den Vorzug verdienen. Ich bemerke dabei, daß diese Erörterungen nach der Lage der Dinge für den Bereich von Elsaß-Lothringen zurzeit lediglich theoretische Bedeutung haben, und daß diese Frage, wenn sie künftig einmal für eine Neuerrichtung des Schulwesens zur Behandlung gestellt werden sollte, nicht durch Fachvereine und Fachzeitschriften, sondern durch die gesetzgebenden Faktoren entschieden werden wird. Die Lehrerschaft wird daher wohlthun, sich nicht in Diskussionen zu verlieren, denen eine unmittelbar praktische Bedeutung nicht innewohnt, und besser darauf Bedacht nehmen, wie sie als Ganzes und wie jeder einzelne Lehrer die berufliche Weiterbildung so fördert, daß er möglichst gut dem geistigen und sittlichen Wohl der ihm anvertrauten Jugend dient.“

Wir wissen nur zu wohl, warum die deutsche Sprache in ihrem Wörterbuch die Ausdrücke „schulmeisterlicher Ton“ und „jemanden schulmeistern“ hat, und haben Ursache, in dieser Hinsicht auf uns zu achten. Wir stimmen auch denen nicht bei, die in den Schulfragen allein den Lehrer zu Wort kommen lassen wollen; wir vermögen es aber nicht zu fassen, woher der Staatssekretär von Köller das Recht ableitet, den Lehrern in einer tiefen religiösen Frage, die seit Menschengedenken die Herzen bewegt und als Simultanschul-Frage nur eine zeitgemäße Wandlung erfahren hat, den Mund zu verbieten.

Auch rechts vom Rhein, in dem badischen „Musterlande“, scheint die Stimmung weniger rosig zu sein als früher. Was in Dortmund von dorthier berichtet wurde, klang nicht gerade erfreulich, wenngleich wieder andere Stimmen den toleranten Standpunkt der Regierung zu rühmen wissen. Die Lehrer mancher Bundesstaaten sehen manchmal mit Reid dorthin. Stehen sich doch unsere dortigen Kollegen in Stadt und Land seit zwei Jahren im Höchstgehalt

auf 2800 M. und 500 M. für Wohnung und Feuerung; dazu treten die Ortszulagen seitens der Gemeinden. Die Einreihung in den Gehaltstarif, der für die Staatsbeamten maßgebend ist, haben die badischen Lehrer wegen der Weigerung der Regierung nicht erreicht, da sie der Volksschule ihren Charakter als Gemeindeanstalt erhalten will. Diesem Widerstreben wird nun der zurzeit auch in Baden bestehende Lehrermangel in die Schuhe geschoben. Die Regierung gründet ein Seminar nach dem andern. Da diese Seminare aber alle simultanen Charakter bekommen, stürmt das Zentrum dagegen. Vor kurzem gab die Regierung auch einen neuen Lehrplan für die Volksschulen heraus. Dieser stellt die ländliche Schule auf die Grundlage der Halbtagschule; die ersten drei Schuljahre haben wöchentlich 16 Stunden, und zwar an den Nachmittagen, die oberen fünf Schuljahre mindestens 20 vormittags, wovon je vier mit der Unterklasse bzw. Oberklasse vereinigt sind. Der Realstoff ist erweitert, und an Stelle des unzweckmäßigen Anschauungsunterrichts ist die Heimatkunde getreten. Turnen ist obligatorisch geworden, Zeichnen jedoch weggelassen, um Zeit für die andern Stoffe zu gewinnen. Gegen diesen Lehrplan hatte das Zentrum in etwa 250 Gemeinden (hauptsächlich auf dem Schwarzwald) Petitionen in Umlauf gesetzt, die Beschränkung des Realstoffs und der Unterrichtszeit, Beseitigung des Turnunterrichts, konfessionelle Seminare u. a. verlangten. Bei der Verteidigung des Lehrplans wies der Oberschulrats Direktor v. Sallwürf das Zentrum mit seinen Wünschen zurück, indem er anführte, daß man die Leistungen der Volksschule nicht nach den Bedürfnissen eines Tagelöhners einschätzen solle; man dürfe die Hirten- und Waldarbeiterbuben nicht nur als Arbeitskräfte betrachten; der Lehrplan sei aus den Forderungen der Gegenwart hervorgegangen. — Allerhand Denunziationen wurden auch zum besten gegeben, z. B. wurde die „Neue Bad. Schulztg.“ verdächtigt, daß sie alle möglichen scharfen Artikel gegen ihre Behörde veröffentlicht habe. Staatsminister v. Dusch meinte hierzu, daß man gegen die Presse nicht zu empfindlich sein dürfe, und v. Sallwürf unterstützte unter großer Heiterkeit des Hauses diese Meinung dahin, daß er sich über die betreffenden Artikel durchaus nicht aufrege, indem sie ihm bewiesen, daß die Artikelschreiber ihre Vorgesetzten für sehr tolerante Menschen halten. — Ein Antrag auf Aufhebung des Zuchtigungsrechts der Lehrer wurde nicht angenommen. Man meinte, wenn einmal die Schüler Engel und die Lehrer Ergengel seien, so werde man vielleicht von dem Zuchtigungsrecht absehen können (von Sallwürf); doch wurde das in Preußen eingeführte „Prügelbuch“ als erzieherisch empfohlen.

In Preußen harren wir indessen der kommenden Dinge. Was die Päd. Btg. über das zukünftige Lehrerbesoldungsgesetz verraten hat, klang wenig erfreulich. Alle neueren Besoldungsordnungen in den andern Bundesstaaten setzen im allgemeinen gleiche Bezüge für Stadt und Land fest; in Preußen soll sich das Einkommen nach der Größe des Ortes richten. Darnach würde der Lehrer im Ort mit 5000 Einwohnern neben Mietsentschädigung 2700 M. beziehen; hat aber keine Wirkungsstätte einen einzigen Einwohner mehr, so kann er 3020 M. erlangen. Wir fragen uns vergeblich, wie man den Lehrern die innere Berechtigung dieser Ordnung klar machen wird. Hat man die Besoldungsordnung der preußischen Staatsbeamten etwa nach demselben Grundsatz entworfen? Wir fügen von den neueren Gehaltsstufen hier noch die vom Großherzogtum Sachsen bei. 1. und 2. Amtsjahr (provisorische Anstellung) 1000 M., 3.—5. 1200 M., 6.—8. 1400 M., 9.—11. 1600 M., 12.—14. 1800 M., 15.—17. 2000 M., 18.—20. 2150 M., 21.—23. 2300 M., 24.—26. 2450 M., 27.—29. 2600 M., vom 30. an 2750 M. — In letzter Stunde dringt noch die Kunde zu uns, daß die langersehnte Mädchenschulreform in Preußen durch Kabinettsorder vom 18. August endlich zur Tatsache geworden ist. Wir kommen im nächsten Hefte darauf zurück.

Von der Akademie zu Frankfurt a. M. Das neue Vorlesungsverzeichnis für das am 27. Oktober beginnende Wintersemester führt im ganzen 121 Vorlesungen und Übungen auf. Davon entfallen 27 auf Volkswirtschaftslehre und Wirtschaftsgeographie, 12 auf Rechtswissenschaften, 7 auf Versicherungswissenschaft, Mathematik und Statistik, 16 auf Handelswissenschaften, 43 auf

Philosophie, Geschichte, Kunstgeschichte, Literaturgeschichte, neuere Sprachen und 16 auf Technik und andere Hilfswissenschaften. Die Zahl der Dozenten ist auf 42 angewachsen und der Lehrplan wiederum erheblich weiter ausgebaut worden. So werden im Wintersemester Vorlesungen über Einleitung in die Philosophie, Kulturgeschichte der römischen Kaiserzeit, die Kunst der Renaissance in Oberitalien, lateinische Lektüre für Studierende der neueren Sprachen abgehalten, sowie auch Sprach-Anfangskurse in Englisch, Spanisch, Italienisch, Arabisch und Türkisch. Vorlesungsverzeichnisse, Stundenpläne sowie Prüfungsordnungen werden unentgeltlich beim Portier verabfolgt und auch durch die Quästor zugesandt. Die Gesamtfrequenz für das zu Ende gehende Sommersemester stellt sich zurzeit auf 685, darunter 208 Kaufleute, 36 Ingenieure, Chemiker usw., 71 Juristen und höhere Verwaltungsbeamte, 14 mittlere Verwaltungsbeamte, 39 akademisch und 73 seminarisch gebildete Lehrer, 27 Studierende der neueren Sprachen, 19 sonstige gelehrte Berufe (Ärzte usw.), 39 sonstige Berufe und 160 Frauen, davon 35 Lehrerinnen. Die Gesamtzahl der akademisch Gebildeten beträgt 175 oder 26 Proz. Von den Besuchern (ordentlichen Studierenden) besaßen 27 Proz. und von den Hospitanten 41 Proz. bereits eine abgeschlossene akademische Vorbildung.

Akademischer Ferienkurs in Leipzig. Der diesjährige Leipziger Ferienkurs findet von Montag den 28. Septbr. bis Sonnabend den 10. Oktbr. statt. Das Programm verzeichnet folgende Vorlesungen und Übungen. 1. Philosophie; Professor Dr. Barth: Philosophie der Gegenwart. (12 Stunden.) 2. Psychologie; Privatdozent Dr. Brahn: Einführung in die experimentelle Pädagogik und Psychologie. (12 Stunden.) 3. Deutsch; Professor Dr. v. Bahder: Über deutsche Etymologie. (9 Stunden.) 4. Volkswirtschaftslehre; Privatdozent Dr. Plenge: Kapitel aus der Geschichte des Sozialismus. (9 Stunden.) 5. Geschichte; Professor Dr. Brandenburg: Die französische Revolution und Napoleon I. (12 Stunden.) 6. Zoologie; Professor Dr. zur Straßen: Über den gegenwärtigen Stand der Abstammungslehre. (9 Stunden.) 7. Geologie; Professor Dr. Reinisch: Die Eiszeit. (9 Stunden.) 8. Psychologische Übungen (Einführung in das psychologische Experimentieren) im bedeutend erweiterten Institut des Leipziger Lehrervereins für experimentelle Pädagogik und Psychologie. (18 Stunden.) 9. Botanisches mikroskopisches Praktikum. Professor Dr. Wiehe. (18 Stunden.) Die Teilnahme steht allen Lehrern und Lehrerinnen ohne Unterschied der Staatszugehörigkeit und Konfession, ausnahmsweise auch Angehörigen anderer Berufe frei. Bei der Anmeldung sind 5 Mark (für Hörschein und Einschreibgebühr) einzusenden. Jede Vorlesung kann einzeln belegt werden. Näheres wolle man aus dem Programm ersehen, das von der Geschäftsstelle bezogen werden kann. Anmeldungen und Anfragen sind zu richten an Lehrer D. Meyrich, Leipzig, Schenkendorfstraße 59.

Orthopädische Turnkurse. Der Stadtarzt und seine Assistentenärzte fanden in Düsseldorf bei ihren schulärztlichen Untersuchungen alljährlich eine große Zahl von Kindern, die an mehr oder minder starken Verkrümmungen der Wirbelsäule, Hochstand einer Schulter, Schiefhals usw. litten. Der Stadtarzt nahm deshalb Veranlassung, der städtischen Schulverwaltung für die mit solchen Körperschäden behafteten Kinder die Einrichtung von orthopädischen Turnkursen unter fachgemäßer Leitung vorzuschlagen. Diese Anregung wurde von der Schuldeputation freudig begrüßt, und ihre praktische Durchführung mit Eifer in die Hand genommen.

Schon am 5. März 1907 wurden durch Beschluß der Stadtverordnetenversammlung die hierzu nötigen Geldmittel bewilligt. Der Stadtarzt nahm nun zunächst die Vorbereitungen zur technischen Durchführung der Kurse in die Hand. Er schlug für die ärztliche Leitung die Assistentenärztin an der Kinderklinik bei den städtischen Krankenanstalten Fräulein Dr. Kehr vor, die ihrer Vorbildung nach eine erfolgreiche Lösung der schwierigen Aufgabe gewährleistete. Dieser fiel die Aufgabe zu, an der Hand des Leitfadens von Winklicz und Tomaschewski: Orthopädische Gymnastik gegen Rückgratverkrümmungen und schiefe Körperstellungen (G. Fischer, Jena, M. 5,—) die von der Stadtschulverwaltung bestimmten städtischen Turnlehrerinnen in die Praxis der Übungen einzuführen

und den Kursus selbst ärztlich zu beaufsichtigen. Der Stadtarzt suchte alsdann für den I. Kursus zunächst etwa 40 Mädchen der 4 oberen Klassen aus den Schulen des südlichen Stadtteils im Einverständnis mit den Eltern aus, wobei in erster Linie leichtere Fälle von Rückgratverkrümmungen und hoher Schulter, schiefer Haltung usw. berücksichtigt wurden, die einen guten Erfolg von den Übungen zu erwarten hatten.

An Turngeräten, Apparaten usw. wurden zunächst die folgenden für notwendig erachtet und angeschafft, soweit sie nicht vorhanden waren:

1. Holzstäbe, etwa 1,20 m lang, leicht. 2. Hanteln je $\frac{1}{2}$ kg. 3. Schwingen und Ringe. 4. Leitern und Leitergerüste. 5. 6 Turnbänke mit Decken und Riemen (von Dietrich & Hannack in Chemnitz i. S. Preis je M. 30,— per Stück). 6. 2 Stück Lagerungsapparate (Preis je M. 120,—). 7. 1 Wagnerscher Wirbelsestrecker, Modell III (von G. Stöckel, Nürnberg. M. 18,—). 8. 2 Korrekturstühle nach Zander-Mikulicz (je M. 58,—). 9. 2 Hängetrapeze (einseitig verstellbar). 10. Gurten je 1,50 m lang, 10 cm breit (zur Querverlagerung der Kinder am Barren). 11. Knie- und Fußschuttkappen nach Klapp (bei W. Loewe-Bonn, Kölnerstraße 21, 2 St. Paar M. 120,—). 12. Turnschuhe und Turnanzüge (waschbar, in Form von geschlossenen Badeanzügen aus kräftigem, dunklem Stoffe). 13. 30 Kofosmatten je M. 2,85. 14. Läuferstoff für die Kriechübungen.

Mit dem ersten Kursus wurde am 29. April 1907 begonnen. Er fand zunächst wöchentlich an drei Nachmittagen, im letzten Drittel an vier Nachmittagen je $1\frac{1}{2}$ Stunden unter Aufsicht von Fräulein Dr. Kehr und unter technischer Leitung der Turnlehrerinnen statt. Die Schülerinnen erschienen gern und pünktlich und turnten mit vielem Eifer und großer Freude; nur während der großen Ferien fehlten mehr als die Hälfte der Kinder, so daß man wohl in Zukunft während dieser Zeit die Übungen wird aussetzen müssen. Am 1. Oktober 1907 wurde dieser Kursus geschlossen. Die Erfolge, auf die unten näher eingegangen werden soll, waren so überraschend günstige, daß man sich zu Beginn des Winters dazu entschloß, die Kurse fortzuführen und nach Bewilligung eines weiteren Kredits von M. 1000 seitens der Stadtverordneten-Versammlung sofort einen neuen Kursus zu eröffnen. Diesmal wurden die Kinder aus den Schulen des nördlichen Stadtteils, etwa 40 Mädchen von 9 bis 13 Jahren ausgewählt, die wöchentlich an 4 Nachmittagen $1\frac{1}{2}$ Stunden üben sollten. Die Königl. Regierung befandete ihrerseits ein förderndes Interesse für die gute Sache, indem sie die Kinder an diesen Nachmittagen vom Unterricht befreite; es war nämlich im vorhergehenden Kurse über eine zeitweilige Übermüdung der Kinder geklagt worden. Man hatte zwischen den folgenden Turnplan für eine so große Zahl von Kindern als besonders zweckmäßig und erfolgversprechend erprobt:

I. 15 Minuten Freiübungen (Kopffrollen, Rumpfbewegungen, Armstrecken, Kniebeugen, Ausfallen). II. 6 Minuten gruppenweise Hochstand- und Rumpfbeugeübungen auf den Schwebebäumen. Die anderen Kinder wurden daneben in verschiedener Weise beschäftigt, z. B. durch Liegen auf den Matten mit aufgestützten Ellenbogen usw. III. 12 Minuten Übungen an den Turnbänken aus Bauch- und Rückenlage zur Streckung der Wirbelsäule (Schwimmübungen). IV. Übungen an den Schaukelringen (Reifen) ca. 12 Minuten. V. Übungen am Barren (Schwimmgang, Liegestütze) oder an den Stangen (Hampeln) ca. 10 Minuten. VI. Kriechübungen nach Professor Klapp.

Der Zweck der Übungen war in erster Linie, die versteifte oder minder bewegliche Wirbelsäule wieder beweglicher zu machen, ihre Muskulatur zu kräftigen und so die fehlerhaften Stellungen nach und nach zu heben, bezw. etwa weitere Verschlimmerung zu verhindern. Ferner wurde erstrebt, allgemein durch die Übungen den Stoffwechsel der Kinder zu fördern.

Neben dem zweiten Hauptkursus wurden 20 Mädchen, die im Sommerkursus besonders gute Erfolge gezeitigt hatten, wöchentlich 2 mal weiterbehandelt. Diese Kurse schloßen am 30. März 1908. — Auch im Winter waren die Kinder regelmäßig und pünktlich erschienen und gaben sich den Übungen mit vielem Eifer hin. Auffallend war das große Verständnis und Interesse, welches die Eltern fast stets und fortgesetzt für diese Wohlfahrts Einrichtung bekundeten. Sie

drängten sich mit ihren Kindern zur Teilnahme an den Übungen und überzeugten sich oft durch Nachfragen von den Fortschritten, die die Kinder gemacht hatten. — Das Ergebnis der beiden ersten Kurse zeigte, daß die erstrebten Ziele erreichbar waren und tatsächlich in den meisten Fällen auch wirklich erreicht wurden. Fast alle Kinder wurden sichtlich frischer und allgemein kräftiger. Bei fast allen hob sich das Körpergewicht nicht unwesentlich. Ausnahmslos wurde bei den nicht zu weit vorgeschrittenen Fällen eine große Besserung bezw. völlige Beseitigung der fehlerhaften Haltung bewirkt.

Im einzelnen war das Ergebnis der Kurse folgendes: I. Kursus: a) geheilt: 16 Kinder (12 Skoliosen I. Grades, 4 Skoliosen II. Grades) = 35,5 Proz. b) wesentlich gebessert: 15 Kinder (Skoliosen II. Grades) = 33,3 Proz. c) gebessert: 9 Kinder (Skoliosen III. Grades) = 20 Proz. d) nicht gebessert: 5 Kinder (schwere Skoliosen III. Grades) = 11,1 Proz. — II. Kursus: a) geheilt: 22 Kinder (17 Skoliosen I. Grades, 5 Skoliosen II. Grades) = 51,2 Proz. b) wesentlich gebessert: 15 Kinder (14 Skoliosen II. Grades, 1 Kyphoskoliose III. Grades) = 34,8 Proz. c) gebessert: 6 Kinder (Skoliosen und Kyphosen III. Grades) = 14 Proz. d) nicht gebessert. —

Die Zahlen ergeben, daß von der ersten Gruppe von 45 Kindern 16 geheilt, 15 wesentlich gebessert und nur 5 nicht gebessert wurden. Zieht man dabei in Erwägung, daß die orthopädischen Turnübungen, die an sich schon von der ärztlichen Leitung und dem technischen Personal ein nicht geringes Maß von Sachkenntnis und vor allem eine streng individualisierende Methodik erfordern, hier als Neueinrichtung unter Heranziehung so zahlreicher Kinder und dementsprechend unter um so größeren Schwierigkeiten begonnen wurden, so darf man billigerweise mit dem erzielten Erfolge zufrieden sein. Es ist in erster Linie der Hingabe der leitenden Persönlichkeiten an ihre schwierige Aufgabe und ihrer Befähigung zu verdanken, aus der Fülle der komplizierten Methoden einen im Rahmen der hier gegebenen Verhältnisse und mit verhältnismäßig billigen Hilfsmitteln leicht durchführbaren und gleichzeitig den besten Erfolg versprechenden Übungsplan auszuarbeiten.

Daß der begangene Weg der richtige war und für die Zukunft ersprießlich bleiben wird, lehrt das Ergebnis des zweiten Kurses. Hier findet man über die Hälfte der Kinder völlig geheilt, alle übrigen mehr oder weniger gebessert.

Personalien. Professor Friedrich Paulsen, eine der Stützen der Berliner Universität, ist am 15. August im 62. Lebensjahr einem langen und hartnäckigen Leiden erlegen. Er war zu Langenhorn in Nordfriesland geboren. Seit 1875 wirkte sein kühl überlegener Geist auf die akademische Jugend der Hauptstadt, soweit sie philosophische Studien trieb. Nicht gerade schöpferisch, mehr aufbauend und ausbauend war er ein glänzender Interpret der großen Meister des 18. Jahrhunderts. Seiner nordischen Natur entsprach am meisten Immanuel Kant, und so ist Paulsen der ausgesprochenste Vertreter eines abgeklärten Neukantianismus geworden. Er hat vielfach in Schulfragen das Wort ergriffen und ist uns Lehrern hierdurch sowie durch seine klar geschriebene Ethik und die Einleitung in die Philosophie eine vertraute Erscheinung gewesen.

2. Pädagogische Mitteilungen.

Vierte Tagung der Konferenz von Religionslehrerinnen. Eine große Schar von Lehrerinnen aus allen Teilen Deutschlands hatte sich vom 8.—10. Juni in Cassel zur vierten Tagung der Konferenz von Religionslehrerinnen versammelt. Die Vorträge der diesjährigen Tagung waren außerordentlich interessant. Professor D. Ihmels, Leipzig, zeigte in einem tiefgründigen Vortrag über „Religion und Sittlichkeit“ an der Hand einer Kritik der Vorwürfe gegen die christliche Ethik einerseits wie der übrigen ethischen Systeme andererseits, daß das Christentum allein der Sittlichkeit das rechte Ziel setzt, allein die nötige Kraft zur Erreichung dieses Ziels verleiht und allein die Notwendigkeit seiner Verwirklichung nachweisen kann. Fräulein v. Tiling, Göttingen, sprach über das theologische Studium der Lehrerin, das sie als eine dringende Forderung

unserer Zeit erwies, und ließ ihren Vortrag in den Wunsch ausklingen, daß eine Lehrerin nur dann Theologie studieren möge, wenn sie es nicht lassen könne, daß aber andererseits recht viele solche werden möchten, die ihr Glaube unwiderstehlich drängt, ihrem Geschlecht in dieser Form zu dienen. — Fräulein Neuse, Beer, hatte das Thema gewählt: „Der Katechismus im Unterricht.“ Ihre Hauptforderung war die, den Katechismus seinem eigenen Geist gemäß als Bekenntnisschrift zu behandeln. Mit großem Interesse und warmem Dank für den Reichtum der dargebotenen Gabe lauschten die Teilnehmer ferner dem Vortrag von Professor D. König, Bonn, über „die geschichtliche (oder individuelle) Existenz Abrahams“ und ebenso am letzten Abend den Ausführungen von Baumeister Memminger, Raumburg, über „die Symbolik in der christlichen Kunst“.

Gegen einen Mißbrauch der Grundsätze über Veranschaulichung und Vertiefung im biblischen Unterricht wendet sich in der Katechetischen Zeitschrift Rektor Eberhard: In dem biblischen Unterricht der Gegenwart wird die Veranschaulichung, der „konkrete Hintergrund“ (Tögel), das „Ausmalen der Situation“ (Weinel) stark betont, zum Teil so stark, daß darüber die sittlich-religiöse Vertiefung, welche theoretisch allgemein als Ziel und Inhalt des Religionsunterrichts gilt, ungebührlich in den Hintergrund rückt. Wenigstens ergibt sich das aus einer Reihe von Stimmen, welche vor einem „Zuwiel“ der Veranschaulichung warnen, und bemerkenswerterweise legen gerade neuere Religionspädagogen und Theologen, mit deren Name sich der Begriff des Reformstrebens verbindet, den Finger auf das: ne quid nimis! — Zuviel kann zwecks Erzeugung der äußeren Anschauung getan werden in der geographisch-naturkundlichen oder kulturhistorischen Schilderung, zuviel aber auch in der Verwendung des biblischen Bildes. — Es sind keineswegs „moderne Bilderstürmer“ oder „rohe Puritaner“, wie Raumer einmal agt, die dem „Bilberdienst“ entgegentreten, sondern redlich um den Religionsunterricht bemühte und verdiente Pädagogen, die es mit dem vorhin angeführten Wort halten: abusus non tollit usum. Wir können und wollen das biblische Bild im Religionsunterricht nicht oder doch nur „zur Not“ entbehren, wie auf der Stufe der Darbietung so auf der der Anwendung; aber die Hauptsache ist und bleibt die „innere Anschauung“, welche auf anderem Wege gewonnen wird, nämlich durch die Wirkung des gesprochenen Wortes auf die Seele. Die starke Hereinziehung archäologischer, geographischer und politisch-geschichtlicher Materials kann ich keinesfalls billigen und gebe nicht einmal zu, daß dadurch — bei so massenhafter Verwendung — die Anschaulichkeit gefördert wird. Die religiös-sittlichen Fragen aber, das eine, was sicher not ist, werden dadurch leicht aus dem Vordergrund gedrängt, jedenfalls wird die Vertiefung in sie erschwert, statt daß unter Veseitigung alles Entbehrlichen der Nachdruck auf die Hauptsachen gelegt wird. . . .

Leitsätze zum Vortrag von Wienbrecher auf der Braunschweiger Lehrerversammlung. 1. Die Aufgabe des deutschen Sprachunterrichts in der Volksschule ist, die Kinder so weit zu fördern, daß sie in Ansehung der Berufs- und Lebenskreise, denen die Jüglinge einst angehören werden, im großen und ganzen richtig schreiben und sprechen und ihre Gedanken mit einiger Gewandtheit ausdrücken können. — 2. Dieses Ziel ist zu erreichen nicht durch einen streng systematischen Unterrichtsbetrieb, sondern durch unablässige, planmäßige, mannigfaltig zu gestaltende, zum Nachdenken anregende mündliche und schriftliche Übungen, die womöglich in Aufsatzform zu geben und so zu gestalten sind, daß das sachliche Interesse, das sie erwecken, die sprachlichen Schwierigkeiten überwinden hilft. — 3. Sämtliche deutsche Unterrichtsfächer haben Bezug aufeinander zu nehmen. Dabei fällt besonders dem Lesebuche eine wichtige Rolle zu. Auch jedes andere Unterrichtsfach hat den Sprachunterricht zu unterstützen durch Förderung des Sprachverständnisses, durch Übung im mündlichen Ausdruck, durch Anregung zur Beobachtung sprachlicher Erscheinungen und durch Darbietung von Stoffen zu schriftlichen Arbeiten. — 4. Im einzelnen ist zu fordern: a) Bei der Behandlung dichterischer Stoffe hüte sich der Lehrer vor pedantischer Erklärungssucht. Er begnüge sich im allgemeinen damit, der Stimmung, die der Dichter hervorgerufen will, den Boden zu bereiten, den Gedankeninhalt zu vermitteln und die Schüler zu einem schönen Vortrage anzuleiten. b) Eine lautrichtige Aussprache

und ein sicheres Erfassen des Wortbildes sind die Grundlagen unserer Rechtschreibung. Außerdem sind Übungen in der Wortbildung und die Lehre von der Wortbedeutung insoweit, als sie für die Schreibung der Wörter und das Sprachverständnis wertvoll ist, unerlässlich. c) Die Sprachlehre hat sich auf das zu beschränken, was dem Richtigschreiben, Richtigsprechen (Besäufung der Sprachfehler), sowie der Förderung des Sprachverständnisses und der Zeichensetzung dient. Auszuscheiden ist alles, was für das praktische Leben keinen Wert hat. d) Der stilistische Unterricht wird, abgesehen von dem, was Orthographie und Grammatik für ihn leisten, am wirksamsten vorbereitet und unterstützt durch die Pflege des mündlichen Ausdrucks. Der Schüler muß daher angeleitet werden, den Gegenstand der Anschauung zu beschreiben oder zu schildern und Geschehenes zu erzählen. Der eigentliche Aufsatzunterricht beginne nicht vor dem 4. Schuljahre. Er entnehme seine Aufgaben aus dem Unterrichte und dem Leben des Kindes. Die erzählende Form hat zu überwiegen. Der Lehrer beschränke sich darauf, Helferdienste beim Zustandekommen des Aufsatzes zu leisten. Das Ziel sei, den Schüler zu befähigen, einen ihm naheliegenden Stoff nach Inhalt und Form selbständig zu behandeln. Der freie Aufsatz ist insbesondere auf der Oberstufe zu pflegen.

Versorgung des Winterfutters für die Vögel im Herbst. Dies ist auf dem Lande und in kleinen Städten gut möglich, wenn die Lehrer die Anregung dazu geben. Der Lehrer muß seine Schulkinder im Herbst zum Einsammeln von Holunder=Vogelbeeren, Gurken=, Kürbis=, Birnen= und Apfelfkernen, Bucheckern, Linden= und Birkenfasen anhalten, die dann in der Schule abgeliefert werden. Auf diese Weise wird unter geringem Aufwand von Mühe und Aufmerksamkeit eine Menge von Fütterungsmaterial für den Winter aufgestapelt, das sonst umkommen und verfaulen, oder, da auch der von vielen Vögeln gern gefressene Same von lästigen Unkräutern gesammelt werden soll, im nächsten Frühjahr sich auf dem Acker in unangenehmer Weise breit machen würde.

3. Sprachdecke des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins.

Welches Satzzeichen ist hinter die Anrede in Briefen zu setzen?

Diese Frage wird jetzt öfter erörtert, weil man gegenwärtig häufiger als früher Briefe bekommt, in denen hinter der Anrede „Lieber Freund“, „Verehrter Herr“ statt des gewöhnlichen Ausrufzeichens ein Beistrich (Komma) gesetzt ist. Man hat sogar darin eine Nachahmung englischer Sitte sehen wollen — aber die Franzosen setzen auch den Beistrich, und wir finden diesen Schreibgebrauch bei uns schon in einer Zeit, wo von einer Nachahmung englischer Sitte keine Rede sein konnte. Setzt man aber nach der Briefanrede den Beistrich, so entsteht wieder die Frage, ob man den Brief mit einem großen oder kleinen Buchstaben beginnen soll. Auch in dieser Beziehung sind die Meinungen geteilt.

In einer der letzten Nummern der Zeitschrift des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins untersucht Hermann Dunger auf Grund der reichen Briefsammlung der Kgl. Bibliothek zu Dresden den Schreibgebrauch unserer besten Schriftsteller in dieser Hinsicht. Er kommt zu dem Ergebnisse, daß die verschiedenen Schriftsteller verschieden verfahren, und daß oft dieselben Schriftsteller bald diese, bald jene Art befolgen. Dunger empfiehlt in feierlicher Briefanrede nach altem Brauche das Ausrufungszeichen beizubehalten, dagegen in vertraulichem Briefverkehr nach dem Vorgange von Goethe, Schiller, Grimm, Bismarck u. a. die Anrede nicht in üblicher Weise steif voranzustellen, sondern in den Brief selbst einzuflechten; dadurch werde der Brief, der doch das Gespräch von Mund zu Mund ersetzen soll, natürlicher und herzlicher. Für Postkarten, die doch meist nur sachliche Mitteilungen enthalten, empfiehlt er Weglassung der Anrede, wie es jetzt schon häufig geschehe; die Versicherung von Freundschaft und Verehrung sei auf einer offenen Karte wenig angebracht und nehme nur den Platz weg für wichtigere Mitteilungen. Am Schlusse des Aufsatzes wendet er sich gegen das in Deutschland leider noch immer weit verbreitete Vorurteil, daß man briefliche Mitteilungen nicht mit Ich beginnen dürfe. Zur Beruhigung ängstlicher Gemüter weist er

nach, daß viele unserer besten Schriftsteller ihre Briefe ungeschert mit Ich beginnen, so Goethe, Schiller, Justus von Liebig, Gerwinus, die Gebrüder Grimm, Bismarck u. a.

III. Büchertisch und Lehrmittelschau.

1. Besprechungen.

Dr. Antoni, **Die preussische Volksschulgesetzgebung.** 1. Bd. das Gesetz betr. die Unterhaltung der öffentlichen Volksschulen in Preußen vom 28. Juli 1906. 231 S. 2. Aufl. Bachem, Köln. Brosch. M. 2,50.

Das vorliegende Werk ist 1906 zuerst erschienen, und wir haben es in dem Septemberhefte 1907 warm empfohlen. Die 2. Auflage ist wesentlich erweitert worden; sie erscheint in 2 Bänden, von denen der erste nur das Schulunterhaltungs-gesetz mit den Ausführungsbestimmungen und einem reichen Kommentar enthält. Der 2. Band soll die in der 1. Ausgabe im Anhange ohne Kommentar dargebotenen neueren Gesetze bringen, die sich auf das Volksschulwesen beziehen. Wir können den 1. Band, der uns vorliegt, allen Lehrern aufs beste empfehlen. M. G.

G. Guden, Regierungsr. und Schulrat. **Reineckes Handbuch zur unterrichtlichen Behandlung der biblischen Geschichte.** 2 Teile. Altes und Neues Testament. 208 und 210 Seiten. Preis: je M. 2,25. C. Meher (Prior), Hannover.

Der in 4. Auflage der Lehrwelt, sich anbietende Kommentar weist nur geringe Veränderungen, meist redaktioneller Natur, auf. Druck und Format sind größer geworden; der Text zeigt verschiedene Berichtigungen. Das Werk wurde von der pädagogischen Presse durchweg günstig beurteilt; deshalb können wir uns darauf beschränken, nur lautes Lob hinzuzufügen. Dittmar.

Gebrüder Falcke, **Einheitliche Präparationen für den gesamten Religionsunterricht.** 4. Band. 5. verbesserte Auflage. Pädagogischer Verlag von Hermann Schroedel in Halle a. S. 228 S. Preis: M. 2,25, geb. M. 2,75.

Ein Büchlein, für dessen Brauchbarkeit und Zweckdienlichkeit seine in verhältnismäßig kurzer Zeit erlebten fünf Auflagen sprechen! Verschiedenen Teilen des 1. Hauptstückes sind Zusätze ethischen Inhaltes beigelegt worden, um die Lehren der christlichen Sittenlehre für das tägliche Leben nutzbar zu machen. Wir vermissen das Werk nicht gern bei der unterrichtlichen Vorbereitung.

Paul, P. Carl. **Die Mission auf den deutschen Südsee-Inseln.** 260 Seiten. 1 Karte. Preis M. 2,50. Verlag E. Ludwig Angelenk, Dresden-M. 1908

Das Buch ist der 4. Teil des von dem Verfasser herausgegebenen Werkes: „Die Mission in unsern Kolonien.“ In dem ersten Hauptabschnitte macht uns der Verfasser mit Oceanien und dem deutschen Schutzgebiete bekannt, unternimmt dann eine Rundfahrt durch die deutsche Südsee und zeigt am Schlusse des ersten Teiles, wie das Christentum dorthin kam. Im 2. Hauptabschnitte werden uns Geschichten und Bilder aus der Mission auf den deutschen Inseln vorgeführt. Auf Grund englischer, amerikanischer und australischer Quellen hat Verfasser erstmalig eine deutsche Bearbeitung der Südseemission gegeben. Die 29 Illustrationen sind ganz vorzüglich. Die beigegebene Karte trägt wesentlich zum Verständnis bei. Das Buch ist für Volksbibliotheken sehr zu empfehlen.

Kirchhoff.

Üben und Naches Lesebuch. Für den Gebrauch in mehrklassigen Volksschulen und in Mittelschulen. Neu bearbeitet und herausgegeben von Hermann Rast. Leipzig 1904. Brandstetter. I. Teil (243. Schuljahr). Abbildungen von Max Dasio, Feodor Flinger, Ludwig Richter, Moritz v. Schwind, H. Thoma, H. von Volkmann, Otto Fikentscher. (M. 1,60 bis M. 2,—) 2. Aufl. der Neubearbeitung.

Dieser 1. Teil gliedert sich folgendermaßen: I. Aus dem Leben. II. Aus dem Märchenlande. III. Aus der Heimat. IV. Aus des Jahres Lauf (Die Erde im Brautgeschmeide, Arbeitskleide, Witwenschleier, der Erde Totenfeier. Vaterländische Gedenktage). Der II. Teil des Werkes ist für das 4. und 5. Schuljahr bestimmt. Er enthält ebenfalls künstlerische Abbildungen. Die 2. Aufl. der Neubearbeitung zeigt folgendes Bild: I. Aus dem Leben. II. Aus dem Märchenlande. III. Aus der Sage Born. IV. Aus der Kunst der Narren und Schelme. V. Aus unsrer Väter Tagen. VI. Aus der Heimat. VII. Aus deutschen Gauen. VIII. Aus weiter Welt. IX. Aus des Jahres Lauf. Ähnlich gliedert sich der 3. Teil. Er nimmt als neue Gruppen hinzu: Aus der Gegenwart. Aus Himmelsfeiern. Preis des 3. Teils (6., 7., 8. Schulj., 1. Aufl. d. Neub.) M. 3,—.

Es ist uns eine Freude gewesen, das reichhaltige Werk zu studieren. Der uns zu Gebote stehende Raum verbietet, nachzuweisen, wie die an ein gutes, modernes Lesebuch zu stellenden Forderungen nach Kräften berücksichtigt wurden. Die kunstzerzieherischen Bestrebungen der Gegenwart sind von wohlthätigstem Einfluß auf seine Umgestaltung gewesen. Frisch und volkstümlich wie sein Inhalt ist auch die Sprache. Es ist in hohem Maße dazu geeignet, die Liebe zur heimatlischen Scholle, die Liebe zum deutschen Vaterlande im Kinde zu wecken und zu nähren. Wir meinen, daß der Verfasser in der Neubearbeitung ein deutsches Volksbuch geschaffen, ein Buch, zu dem das Kind auch in späteren Jahren gern greifen wird.

Meerane i. Sa.

Artur Fröhlich.

Weigand, Deutsches Wörterbuch. 5. Aufl. in der neuesten für Deutschland, Österreich und die Schweiz gültigen amtlichen Rechtschreibung. Nach des Verfassers Tode vollständig neu bearbeitet von Karl v. Bahder und Herman Hirt, a. o. Prof. an der Universität Leipzig, und Karl Kant, Privatgelehrten in Leipzig. Herausgegeben von Herman Hirt. Verlag von Alfred Töpelmann in Gießen. (Vollständig in 12 Lieferungen zu je 1,60 M., die in zwei- bis dreimonatlichen Zwischenräumen erscheinen.)

Weigands Wörterbuch, das erste, welches die Etymologie (die wahre Bedeutung und Erklärung eines Wortes nach seiner Abstammung) genügend berücksichtigte, bewahrt unter Prof. Hirts Leitung diese Eigenart, die ihm hauptsächlich sein Ansehen beim Publikum vor manchem andern Wörterbuch eingetragen hat. Dem Urteile der Brüder Grimm nach das zuverlässigste aller kurzen deutschen Wörterbücher, bietet es außer dem Vorzuge des Neuaufbaues auf dem Grunde der jüngsten Ergebnisse der germanischen Sprachwissenschaft den praktischen, daß die im deutschen Sprachgebiet eingebürgerten Fremdwörter einbezogen sind. Es werden außerdem eine Menge altertümlicher und seltener Wörter geboten, die das Verständnis manches Schriftwerks erleichtern. Für Volksschullehrer, die meist nicht Sprachstudien getrieben haben, ist die Angabe der Betonung bei vielen Wörtern eine angenehme Zugabe. Die eben erschienene dritte Lieferung bietet die Reihe „drunten — Fraß“ in mustergültiger Ausstattung des Textes (reinem Druck in einer großen Lateinschrift mit Hervorhebung des Artikelskopfes durch fette Lettern und der etymologischen Formen durch Schrägdruck, auf starkem leicht gelblichem Papier), so daß auch unsre überanstrengten Augen im Buche zu ihrem Rechte kommen. Die Eigenart des Werkes wird aus folgenden Beispielen ersichtlich: *Dust*, m. (-es): *Staub*. Bei Goethe Faust 1116 und 6758. Aus dem Ndd. (mhd. *dust* m. „Staub, Spreu“, daher bei Schottel 1663 *dust* „Dampf, Rauch“); dazu ndl. *duist* n., agl. *dust*, engl. *dust*, anord. *dust* n. „Staub“. In allen diesen Formen ist *n* vor *s* weggefallen, daß Wort ist also eig. mit *Dunst* (f. d.) identisch. — *Dynamit*, n. (-s): sehr starker Sprengstoff. Ein 1867 von A. Nobel gebildetes Wort, abgeleitet von gr. *δύναμις* f. „Kraft, Gewalt, wirkendes Vermögen“, das auch sonst noch in vielen wissenschaftlichen Fremdwörtern wie *Dynamik*, *Dynamomaschinen* usw. auftritt. Einzelne davon schon im 18. Jh. — *einholzeln* (Bürger Kaiser und Abt), besser *einhatzeln*, v.: *einschrumpfen*. Zu *hatzeln* „getrocknete Birne“, f. d. — *erkobern*, v.: für *verlorene Kraft frische sammeln*. Noch oberdeutsch und in der Sprache der Bienenzüchter. Nhd. *erkobern*, *erkoveren* „erlangen, ge-

winnen, zusammenhalten, zu frischer Kraft anregen“, refl. „sich erholen“, ahd. irkboron „erlangen, erreichen“. Wie mhd. koberen, koveren, ahd. kaboron entsteht aus lat. recuperare „wiedererlangen“, refl. „sich wieder erholen“, mlat. cuperare „erwerben“, woher auch afranz. coubrer „bekommen“, recouvrer und recouvrer „wiederbekommen, genesen“, prov.=span. cobrar „bekommen“, prov. recobrar und span. recobrase „sich erholen“, sowie mndl. koeveren „erwerben“, agl. acofrian „wieder genesen“, engl. recover „sich wieder aufraffen“, schwed. förkofra „aufhellen“. — Enzyklika, f. (Pl. -en): Rundschreiben des Papstes. Hem. des nlat. Vbj. encyclicus, das auf gr. ἑγκύκλιος (f. d. f.) zurückgeht. — Florin, m. (-s, Pl. -e u. -s): Gulden. Aus mlat. florenus, florinus m. (woher ital. fiorino. franz.=span. florin m.), die zuerst in Florenz mit dem Wappen der Stadt, der Lilie (ital. fiordaliso m., dessen fior aus lat. flos m. „Blume“) geprägte Goldmünze, mhd. am Anfang des 14. Jh. phenninge guldin, die da heizent florin Ottokar 1466. Von F. das Kürzungszeichen fl. M. G.

Urban, Die literarische Gegenwart. Kienienverlag, Leipzig. Broschirt M. 5.—.

Richard Urban ist auch bereits dichterisch hervorgetreten. In seinen Gedichten („Wenn nicht die Liebe wär.“ „Totentänze und Tingtangelstöne.“), die von Villenron und Bierbaum beeinflusst sind, zeigt er sich als ein frisches lyrisches Talent, das bei aller Natur- und Lebensfreude auch tiefernste Töne anzuschlagen weiß. Interessanter noch ist für uns der Dramatiker. In den 3 Einaktern „Die unser Volk lehren“ behandelt Urban Konflikte aus der Lebensgeschichte des Volksschullehrerstandes in durchaus modernem Geiste. Wie bewährt er sich nun als Literaturhistoriker? Daß und in welchem Sinne man eine Geschichte der Literatur der Gegenwart schreiben kann, hat A. Bartels in der Einleitung zu seiner „Deutschen Dichtung der Gegenwart“ in Gegenfatz zu B. Lismann nachgewiesen. Auch Urban will keine endgültig abschließenden Urteile fällen, ja er will gar keine Literaturgeschichte im eigentlichen Sinne geben, sondern ein literarisches Zeitbild der Gegenwart zeichnen. In der Tat ist seine Darstellung mehr eine synthetische als eine kritische. Sein Buch habe seinen Zweck, als Führer beim Studium der deutschen Literatur der Gegenwart zu dienen, erst dann erfüllt, wenn man es aus der Hand lege, um dafür die Dichtungen selbst einzutauschen. Er betrachtet darum nicht nur die Werke der Dichter, sondern läßt sie selbst ausgiebig zu Worte kommen, um so ein möglichst plastisches Bild der Dichtungen zu erzielen. Wohlthuend berührt die ruhige Art, in der Urban sein Urteil abgibt, immer bemüht er sich sachlich und vorurteilslos zu bleiben. Um alle Einseitigkeit zu vermeiden, zitiert er oft die Ansichten anderer hervorragender Kritiker. Natürlich kann man in Einzelheiten verschiedener Meinung sein. So unterschätzt er nach meiner Ansicht Börries von Münchhausen als Balladen-dichter, und ein Dichter wie Prinz Emil von Schoenau-Carolath, einer der Edelsten in unserer zeitgenössischen Literatur, der freilich nicht populär geworden ist, weil er und seine Dichtungen einen Höhenweg gingen, der wenig gemein hat mit der Hast und der Kleinlichkeit des Alltags, durfte nicht fehlen. Im übrigen merkt man den klar durchdachten und anschaulich charakterisierenden Schilderungen, die mit der Bewegung des Jahres 1888 einsetzen und die Entwicklung im Drama, Roman und in der Lyrik bis zur Gegenwart fortführen, die verständnisvolle Teilnahme an den Strömungen und Kämpfen der Gegenwart an, ohne daß doch das Streben nach parteiloser geschichtlicher Betrachtung hintenangeseht wird. Wer einen anregenden Leitfaden zur Einführung in die neue Literatur sucht, dem sei das gut ausgestattete Werk warm empfohlen.

Schünzel.

Deutsche Schulausgaben. Herausgeg. von Dr. F. Ziehen. Nr. 45: Bismarck's Reden und Briefe in Auswahl. Herausgeg. von Prof. E. Stuker. Mit einem Bildnis 119 S. Dresden L. Ehlermann. In Leinen geb. M. 1.—.

Das ist ein ganz vorzügliches Büchlein, bei dem sich in der Beschränkung der Meister zeigt. Die Vorbemerkungen des Herausgebers enthalten alles, was zum Verständnis nötig ist. Wenn die „Schulausgaben“ auch zunächst für höhere Schulen bestimmt sind, so kann doch gerade das vorliegende Bündchen auch dem Geschichtsunterrichte in der Volksschule wertvolle Dienste leisten.

cz.

Marshall, Dr. William. Etliche Duzend Duzfreunde aus der frühlichen Jugendzeit. Bd. I. V. Twietmeyer, Leipzig. Preis?

Es ist hier nicht nötig, viel empfehlende Worte beizufügen. Wer den köstlichen Humor des Leipziger Universitäts-Professors aus seinen übrigen Schriften kennt, der greift auch hier begeistert zu. Der vorliegende Band ist ein Teil der „Tierbücher für Volk und Haus, für jung und alt“. In unterhaltendem Geplauder erzählt der Verfasser von seinen Duzfreunden aus der frühlichen Kinderzeit, „dem Waldmann“, „der schwarzen Mianla“, „dem Stallhasen“ und „dem biedereren Haus- und Familienschwein“. In den folgenden Bänden führt er in gleicher Weise seine übrigen Jugendfreunde vor. An den Autor sei die Bitte gerichtet, bei einem Neudruck auf S. 9, 10, 16 und 35 kleine Fehler zu berichtigen. Sie stören beim Lesen. H. M.

Bibliothek des allgemeinen und praktischen Wissens. Herausgegeben von E. Müller-Baden. Deutsches Verlagshaus Bong & Co., Berlin, W. 57.

Es ist ja ein eigenes Ding, ein großes Werk nach einzelnen Lieferungen zu beurteilen. Vorausgesetzt, daß die übrigen Lieferungen den vorliegenden 79—83 entsprechen, behandelt das in 95 Lief. à 60 Pf. komplette Werk die Weltliteratur, Kunstgeschichte, Warenkunde und Technologie übersichtlich, verständlich und anschaulich. H. Gelbke.

Anschaulich-ausführliches Realienbuch. Von Rahmeyer & Schulze. Neubearbeitet von Fr. Baade, Borchers und A. Gieseler. Ausg. A (vollständige Ausgabe) geb. 2 M. 81.—85. Aufl. Wiesfeld und Leipzig. Verlagsgesellschaft. 1907.

Wer Rahmeyer & Schulzes Realienbuch von früher kennt und wegen seiner sorgfältigen und reichlichen Stoffauswahl, wegen der streng methodischen Anordnung, der einfachen, klaren und dabei doch fesselnden Sprache, wegen der zahlreichen vortrefflichen Abbildungen und des mäßigen Preises schätzte, begrüßt die zeitgemäße Neubearbeitung mit Freuden. Bei beabsichtigter Einführung übernimmt der Verlag ein Probeexemplar kostenlos. H. Gelbke.

Schönichen, **Aus der Natur.** Monatlich 2 Hefte zu je 32 S., halbjährlich M. 12,—. Verlag Nagels, Leipzig. — Francé, **Mikrokosmos.** Jährlich 8 Hefte. Für Mitglieder der deutschen mikrobiologischen Gesellschaft (Jahresbeitrag 4 M.) kostenlos, für Nichtmitglieder 6 M. Verlag Franke, Stuttgart.

Naturfreunde weisen wir auf beide Unternehmungen hin. In unserm Verzeichnis neuerer pädagogischer Aufsätze haben wir bereits mehrmals eine Blütenlese aus dem reichen Inhalt gebracht, den beide Zeitschriften bieten; die letzten Anzeigen bezogen sich auf Heft 1/2 des Mikrokosmos und 2 u. 3 von Aus der Natur. M. G.

Zeitschrift für Lehrmittelwesen und pädagogische Literatur. Unter Mitwirkung von Fachmännern herausgegeben von Franz Frisch, Direktor der Landes-Lehrerinnen-Bildungsanstalt und f. t. Bezirksschulinspektor in Marburg (Steiermark). Verlag von A. Pichlers Witwe & Sohn, Wien V. Jährlich 10 Hefte im Umfange von mindestens 2 Druckbogen Verkon-Oktav. Preis für den Jahrgang M. 4,20. Probenummern kosten- und postfrei. — Inhalt des 1. Hefes des 4. Jahrgangs. Über Mimikry und verwandte Erscheinungen im Tierleben. Elektromotor und Dynamomaschine in der Bürgerschule. Wie sollte ein Schulglobus eingerichtet sein? Anschaulich-lückenlose Verwandlung der Pyramide in ein inhaltsgleiches Prisma. Lehrmittel zur Arbeitskunde. Besprechungen. Kleine Mitteilungen.

Die Zeitschrift ist nach Inhalt, Illustrationen und Ausstattung sehr empfehlenswert und wird besonders den Leitern von Schulen, deren Haushaltsplan größere Summen für Lehrmittel zur Verfügung stellt, eine wertvolle Hilfe bei der Auswahl neuer Lehrmittel sein. M. G.

2. Verzeichniß der eingesandten Bücher.

Nähere Besprechung bleibt vorbehalten.

Elze, **Christfeiern**. Reformations- und Weihnachts-Festspiel. 40 S. Selbstverlag. 50 Pf.

Religionslehrerinnen zu Hildesheim, **Dentschrift über die III. Konferenz**. 80 S. Verlagshandlung d. Anstalt Bethel, Bielefeld. M. 1,20.
A. u. F. Falcke, **Einheitliche Präparationen für den gesamten Religionsunterricht in 7 Theilen**. 5. Auflage.

Freiheit und Recht! Antwort auf „Sorgen in bezug auf den Religionsunterricht in Hamburg“. 28 S. Bohnen, Hamburg. M. ?.

Stande, **Präparationen zu den biblischen Geschichten des Alten und Neuen Testaments**. 290 S. Bleyl, Dresden. M. 4,—.

Stande, **Zwei Hauptprobleme aus der Leben-Jesu-Forschung**. 37 S. Thienemann, Gotha. M. 1,—.

Bahr, **Erläuterungen zu den biblischen Geschichten des Alten und Neuen Testaments**. 124 S. Teubner, Leipzig. M. 2,—.

Friedrich, **Der Herr bleibt ein König in Ewigkeit**. 277 S. Schwanede, Quedlinburg. M. 2,40.

Rühn, **Biblische Geschichten für Unterklassen**. 47 S. Gerdes, Berlin. 30 Pf.

Thrandorf, **Der Religionsunterricht**. 213 S. Bleyl, Dresden. M. 2,80.

Wilh. Meyer, **Die Entstehung der Erde**. 159 S. Paetel, Berlin.

Wilh. Meyer, **Weltkatastrophen**. 193 S. Paetel, Berlin.

Scheiner, **Populäre Astrophysik**. 718 S. Teubner, Leipzig. M. 12,—.

C. Raßner, **Das Wetter**. 148 S. Quelle & Meyer, Leipzig. M. 1,—.

Kirchhoff, **Erdkunde für Schulen**. I. Teil. 68 S. Verlag Waisenhaus, Halle. 80 Pf.

Kirchhoff, **Erdkunde für Schulen**. II. Teil. 408 S. Verlag Waisenhaus, Halle. M. 3,40.

Kirchhoff, **Schulgeographie**. 376 S. Verlag Waisenhaus, Halle. M. 3,—.

Platzmann, **Himmel und Erde**. 240 S. Allgemeine Verlagsgesellschaft, München. M. 1,—.

Itzner, **Lehrproben zur Länderkunde von Europa**. 292 S. Teubner, Leipzig. M. 3,60.

Ursinus, **Geologische Karte von Deutschland**. Vulkan, Frankfurt a. M. M. 2,50.

Platzmann, **Himmel und Erde**. Lieferung 2. 256 S. M. 1,—.
Lieferung 3. 96 S. M. 1,—. Allgemeine Verlagsgesellschaft, München.

Winterstein, **Die Verkehrssprachen der Erde**. 52 S. Diesterweg, Frankfurt a. M. M. 1,—.

Cury et Boerner, **Histoire de la Littérature française**. 387 S. Teubner, Leipzig. M. 5,—.

Helldorff, **Auf eigenen Füßen**. 112 S. Seemann, Berlin. 40 Pf.

Burhellen, **Lebensziele**. 276 S. Quelle, Leipzig. M. 4,80.

Naumann, **Die Kunst im Zeitalter der Maschine**. 39 S. Verlag der „Hilfe“, Berlin.

Koch und Hanke, **Neuer Lehrgang der gewerblichen Buchführung**. 95 S. Stahl, Amberg. M. 1,20.

3. Neuere pädagogische Aufsätze.

(Die Bistern geben die Nummer der Zeitschrift an.)

Deutsche Schulpraxis. Verba docent — exempla trahunt. Schnaß.
20. — Die individuelle Behandlung der Grundzahlen im ersten Rechenunterricht. Hiltaler. 20 ff. — Vom Musikalisch-Schönen im Gesangsunterricht. Zander.

23. — Zum Anschauungsunterricht in Landschulen. Lorenzen. 24 ff. — Der Basalt. Morich. 24. — Pöhsit der Armen. Bezold. 25. — Das Gleichnis vom verlorenen Sohn. Bäuerle. 25. — Religiöser Memorierstoff und Leben. Pfeifer. 27. — Individuelle Behandlung der Grundzahlen im ersten Rechnenunterricht. Zählendes und anschauliches Rechnen in ihrem Verhältnis zum Zahlbegriff. Rittthaler. 21 ff.

Erziehung und Unterricht. Die Erziehung des Kindes im vorschulpflichtigen Alter. 20 ff. — Vater Sanders Abstammungslehre. Rommel-fanger. 22 ff.

Lehrerzeitung für Thüringen. Kunstpflege im Hause. Budor. 22. — Der neue badische Normallehrplan. Köhler. 23 ff.

Die Lehrerin. Neue Werke aus der Leben-Jesu-Literatur. 34. — Tagesvorschule oder Fortbildungsschulunterricht für weibliche Arbeiterinnen? Baum. 34.

Monatsschrift für Schulgesang. Falsche Rhythmusaufzeichnungen im Schul- und Volksliede. Niemann. 2. — Gibt es einen männlichen und einen weiblichen Atempustypus? Andersen. 2. — Joseph Weisweiler: Das Schulkonzert. 3. — Die Liebbehandlung auf allen Stufen. Münch. 2 ff. — Singen in der Turnstunde? Wieland. 2. — Der Niedergang des Zwiegesanges. Bräuners. 3. — Zwei Volkslieder aus dem Erzgebirge. Frißsche. 3. — Erkrankungen der Singstimme und Gesangsunterricht. Dr. Krause. 4. — Volksliedepolitik am grünen Tisch. Batta. 4. — Bericht der Lehrervereinigung für Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg, Ausschuß für Musik, über ihre Tätigkeit 1907/8. Friede. 4. — Poetische und prosaische Gedanken über Sänger und Sängerinnen. Palama. 4.

Neue Bahnen. Was vermögen Schuleinrichtungen und Schulpädagogik zur Förderung eines bessern Einverständnisses unter modernen Kulturvölkern? Friedel. 10. — Das Formen als Ausdrucksmittel, vom Standpunkt des Elementarlehrers aus betrachtet. Erler. 10.

Mikrokosmos. Die Milben der Wohnungen. Ludwig. 1/2. — Im Ursumpf. Francé. 1/2. — Die Gastrottrichen, eine wenig bekannte Tiergruppe des Süßwassers. Voigt. 1/2. — Mikrobiologische Winke für die Schule. III. Demonstration des zelligen Aufbaues der Tiere. Francé. 1/2. — Mehl- und Rosttau. Reufauf. 1/2. — Über Mikroaquarien und Versand lebender Mikroorganismen. Holte. 1/2.

Deutsche Jugend. Mai. Erzählungen: Der Kamerad des Frühlings. Ganghofer. — Der listige Stiermarkter. J. P. Hebel. — Ein Kagenbrief. Wiener. — Das Vogelbad in Burley. Haufe. — Zu zweien. Frieda Schanz. — Gedichte: Dide Freundschaft. Reimund. — Das beste Instrument. J. Sturm. — Lebenslust. Franke. — Ein Tanzliedchen. Floth. — Morgenlied. Spiegel. — Juni. Erzählungen: Rübezahl und die Prinzessin Emma. — Das kluge Gretchen vom Pauliturm. Nathusius. — Wie die Vögel das Singen lernten. Kette. — Gedichte: Schmeicheltäschen. Zoogmann. — Zum Nachdenken. F. Dahn. B. Blüthgen. — Thors Hammerwurf. F. Dahn. — Kind am Brunnen. Hebbel. — Pfeisgen. Salus. — Beide Hefte reich illustriert.

IV. Briefkasten.

(Bei Anfragen ist die Abonnementsquittung beizufügen, die aber nur zurückgesandt wird, wenn das Porto hierfür beigelegt ist.)

N. P. Vor 100 Jahren waren die bedeutendsten Systematiker auf pädagogischem Gebiet Niemeier in Halle und Schwarz in Heidelberg. Herbart z. B. bezeichnet sich als einen Schüler Niemeiers.

Universität. In Jena werden alle Volksschullehrer auf Grund ihres Seminarzeugnisses in der philosophischen Fakultät immatrikuliert; doch besteht noch keine Abschlußprüfung für diese Studien.

X. P. Anleitung zu physikalischen Versuchen mit sehr einfachen Hilfsmitteln gibt Schwalbe-Hahn „Physikalische Freihandversuche“ (Calle, Berlin).

Sp. R. Willmann schreibt von katholischem Standpunkt aus.

Lehrerwaise. Die deutsche Pestalozzi-Stiftung in Lankwiz bei Berlin nimmt verwaiste Lehrersöhne auf. Anträge um Aufnahme beim Verwaltungsrat dieser Stiftung in Berlin, Prinz-Albrecht-Straße 5.

Seebad. Als Erholungsheim für minderbemittelte Lehrerinnen im Sommer und Herbst 1908 sollen folgende Quarantäneanstalten dienen: Südermole bei Memel, Neufahrwasser bei Danzig, Vohbroot bei Kiel, Messerland bei Emden. Die Aufnahmegesuche sollten zwar bis 1. Juni an den Regierungspräsidenten, in dessen Bezirk die Quarantäneanstalt gelegen ist, gerichtet werden, doch ist es möglich, daß für den Herbst noch Plätze frei sind.

Stelle für pensionierte Lehrer. Den Kollegen, die aus Gesundheitsrücksichten (Halsleiden) veranlaßt wurden, vorzeitig aus dem Schulamte zu scheiden, zur Nachricht, daß in Ebeleben, einem Markflecken des Fürstentum Schw.-Sondershausen, die Stelle eines Vorstandsbeamten an der dortigen Bezirks-Sparkasse sofort zu besetzen ist. Bei einer Ration von 3000 M. können sich die jährlichen Bezüge bis auf 520 M. belaufen. Vorausgesetzt wird der Besitz der einem Rechnungsbeamten unentbehrlichen Eigenschaften. Dienst nur einige Tage in der Woche, Freitag hauptsächlich. — Reflektanten wollen sich mit dem Vorstande gen. Sparkasse in Verbindung setzen. — Sollten irgendwo ähnliche Stellen zu besetzen sein, so bitten wir dies zum Nutzen mancher Kollegen der Schriftleitung mitzuteilen.

Posen. Der „Hammer“ erscheint am 1. und 15. jeden Monats und kostet bei allen Buchhandlungen und Postanstalten 6 M. jährlich. Er ist eine sozialpolitische Zeitung, die besonders gegen Kapitalismus und Judentum kämpft.

Kp. Nach einer Notiz der Zeitschrift für Lehrmittel bestimmen: Bögel: Wilhelm Schuster, Gosenheim bei Mainz. — Vogeleier: H. Hode, Berlin C., Prinzlauerstr. 96. — Molche und Salamander: Dr. W. Woltersdorf, Magdeburg, Domplatz 5 (Anfrage). — Fische: Walter Köhler, Magdeburg-Neustadt, Weinhof 8–9. — Konchylien: Fabriksdirektor Otto Wohlbered, Triebes in Thüringen, H. Philippen, Utersum per Nieblum auf Jöhr. — Käfer: Heinrich Loden, Kiel, Ringstr. 97; Richard Zany, Darmstadt, Roßdorferstr. 42. — Geradflügler: Richard Zany, Darmstadt, Roßdorferstr. 42. — Schmetterlinge: Karl Gnadt, Berlin W. 30, Barbarossastr. 9; H. Gantler, Karlsruhe, Pflanzstr. 6; Johannes Evers, Altona-Barmfeld, Mozartstr. 74; M. Dantler, Kampen bei Aachen (auch Fliegen und Immen). — Köcherfliegen: Georg Ulmer, Hamburg 13, Rutschgasse 29. — Insektenschädlinge: Dr. Chr. Schröter, Husum; Dr. Reh, Hamburg 8, Naturwissensch. Museum. — Es müssen Rückporto und Doubletten beigelegt werden.

Paris. Nicht vor den Toren der Hauptstadt, leicht mit Trambahnen usw. zu erreichen, in gesündester Lage, 3 rue Rouget de l'Isle in Malakoff (Seine) wurde ein freundliches Haus mit Garten eingerichtet, wo bereits eine stattliche Anzahl deutscher und österreichischer Lehrer und Schüler wohnten, dem gemeinsamen täglichen Unterricht durch französische Kollegen, Lehrstufen und Vorträgen folgten, zu je drei oder vier begleitet von einem Lehrer der Anstalt Spaziergänge, Besuche von Museen usw. unternahmen und sich rasch praktisch in der Sprache vervollkommneten. Professor Guilhem, Direktor des Institut Philologique, 3 rue Rouget l'Isle, Malakoff (Seine), übersendet gern Prospekt der Anstalt.



Die Sprechbewegungen.

Von Franz Ruchke, Hilsschullehrer und Leiter städtischer Sprachheilkurse
in Rottbus.

(Fortsetzung.)

II. Die sechs Einstellungen der Stimmrize.

24. 1. Nachdem wir somit den Schall der Stimme bis zum Bewußtwerden (in der Seele) begleitet haben, wenden wir uns wieder zum Kehlkopf zurück, um zunächst die sechs Gestaltungen der Stimmrize (nach H. Hoffmann, Die Lautwissenschaft) näher kennen zu lernen.

Wenn durch Vibration der Kehlkopflippen (s. o.) regelmäßige Luftschwingungen erzeugt werden (Stimmton), die durch weiter unten zu besprechende Gestaltung des Ansatzrohres als a, o, m usw. hörbar werden, so befindet sich die Stimmrize in der Bruststimmenege. Mit diesem Worte verbinden wir eine einigermaßen richtige Vorstellung, wenn wir vor dem Spiegel das stimmlose Lippen- (Rutscher-) r bilden. Die Bewegungen der Lippen beim hrrr vergegenwärtigen uns die Bewegung der Stimm- lippen bei der Erzeugung des Stimmtons.

25. 2. Außer dem Bruststimmregister verfügen wir ferner über das Kopfstimmregister, das der Stimme die bekannte Piffelklangfarbe verleiht, der die Luströhren- und Brustresonanz der Bruststimme fehlt. Wir „ziehen“ es, indem wir mittelst der Muskeln die Stimmrize bis auf einen kurzen Spalt, die Kopfstimmenege, schließen und die Stimm- lippen und -leisten nur insoweit vibrieren lassen, als sie die Grenze dieses Spalts bilden. Es leuchtet nach den Gesetzen der Akustik ein, daß infolge der verkürzten Stimmrize die Schwingungen kürzer und als höhere Töne hörbar werden.

Man singe (das Singen ist gedehntes, in seinen Bestandteilen musikalisch scharf bestimmtes Sprechen*) das Wort „ja“ in der kleinen Oktave

*) 26. Über den Unterschied zwischen Singen und Sprechen lesen wir bei Spieß, a. a. O., S. 13: „Was ist denn eigentlich der Unterschied zwischen Sprache und Gesang? Besteht denn ein solcher überhaupt? Was die Zusammensetzung anbetrifft, so muß ich diese Frage verneinen. Beide werden durch Aneinanderreihen von Vokalen und Konsonanten, von Tönen und Geräuschen gebildet. Der Unterschied liegt nur in der Verteilung beider und in ihrem gegenseitigen Verhältnisse. Beim Singen ist der Ton und Klang der Stimme das Hauptelement,

der Cdur-Tonleiter und steige allmählich auf die nächsten Sprossen der angestrichenen Oktave. Bei den meisten wird sich in der Gegend des c^1 die Kopfstimme einstellen, deren Vorbedingung die oben gekennzeichnete*) Kopfstimmenmenge ist. Bei den weiblichen Stimmen liegt der nicht so leicht wahrnehmbare Übergang vom Bruststimmen- zum Kopfstimmenregister im allgemeinen eine Oktave höher. Die Bemerkung ist wohl überflüssig, daß beide Engen nur bei den stimmhaften Lauten anwendbar sind, in dem Worte „Deutschland“ also nur bei d (nicht immer!) eu (d. h. oi, besser oo), l, a, n.

28. Anhangsweise sei noch erwähnt, daß das heisere Sprechen auf einer Erkrankung (meist Lähmung) der Stimmlippen beruht, die die Fähigkeit zum tonerzeugenden Vibrieren vorübergehend mehr oder weniger eingebüßt haben.

29. Während Bruststimmen- und Kopfstimmenmenge infolge der rhythmischen Bewegungen der Stimmlippen sich stetig — und zwar blisk schnell — verändern (also variabel sind), bleiben die folgenden Engen im wesentlichen unveränderlich (konstant). Sie sind daher die Vorbedingung der stimmlosen Laute.

30. 3. Ist die Stimmrinne fest geschlossen, streicht währenddessen die Luft hinten im Kehlkopf durch die dreieckige Öffnung zwischen den Stellknorpeln (durch die Knorpelenge), so werden die Luftschwingungen als geflüsterte Laute hörbar. Hervorgerufen werden die Luftschwingungen dadurch, daß sich der Luftstrom an den Stellknorpeln reibt. Außer beim Flüstern ist die Knorpelenge beim klanglosen Stöhnen das Kehlkopftor der Luft.

31. 4. Blasen wir ein Licht aus, so schicken wir einen ziemlich starken Luftstrom durch Kehlkopf, untere Rachen- und Mundhöhle. Die Mundlippen sind dabei einander bis auf einen schmalen Spalt genähert,

während im Sprechen die Wortbildung das Wesentliche ausmacht, und man daher mit jedem auch noch so unschönen Klange, ja selbst ohne Klang mit bloßem Geräusche, wie beim Flüstern, sprechen kann. Singen heißt nichts anderes, als mit dem Stimmorgane Melodien hervorzubringen, oder mit anderen Worten, die Stimme nach melodischen und rhythmischen Grundsätzen durch verschiedene Tonstufen so bewegen, daß daraus eine Melodie entsteht. Zur Sprache bedarf man ebenso verschiedener Töne wie beim Gesang, nur mit dem Unterschied, daß die verschiedenen Töne ganz unmelodisch aufeinanderfolgen, daß sie ohne Rhythmus aneinandergereiht werden, und nur den Zweck verfolgen, einem Gedanken des Sprechenden Ausdruck zu verleihen.“

*) 27. Die mitgeteilte Ansicht über das Wesen der Fistelstimme scheint nach neueren Forschungen überholt zu sein. Nach Dertel schwingen die Stimmlippen nicht nur an den freien Rändern des erwähnten Spalts, sondern auch zwischen dem Spalt und dem Schildknorpel. Als besonders wesentlich erachtet er die Bildung von Knotenlinien in den schwingenden Teilen. Je mehr Knotenlinien (bis zu drei) nebeneinander entstehen, desto höher sind die Fisteltöne. Vandois sagt: „Die Erhöhung des Tones geschieht auch bei der Fistelstimme ausschließlich durch stärkere Spannung der Stimmbänder.“ Auch die am meisten bekannte Unterscheidung J. Ranfés sei angeführt: „Bei der Fistel- oder Kopfstimme schwingen vor allem die Organe der Mund- und Nasenhöhle und die in ihnen enthaltene Luft mit, bei der Bruststimme auch der Luftraum der Brust und die Brustwandung.“

als wenn wir ein sehr kräftiges beidlippiges f bilden wollten. Die Stimmröhre ist weit geöffnet. Sie gleicht einem gleichschenkligen Dreieck, dessen Spitzenwinkel etwa 25° beträgt. Die unveränderliche Spitze liegt an der Hinterseite des Schildknorpels oder Adamsapfels. Die Grundseite befindet sich hinten zwischen den beweglichen Stellknorpeln, die auf dem hinteren Teile des Ringknorpels sitzen. Der Spalt der Stimm lippen heißt Blaseenge.

32. 5. Sprechen wir ein gewöhnliches f (nicht übertrieben kräftig!), so bildet der Spalt einen etwas kleineren Winkel. Er wird Hauchenge genannt. Diese Stellung der Stimmlippen ist die Vorbedingung zur Erzeugung der stimmlosen Engen- und Verschlusslaute, denn infolgedessen kann die Luft ungehindert zu denjenigen Stellen im Nasenrohr strömen, an welchen durch Engen- oder Verschlussbildung (s. u.) die Geräusche f, b, sch, p usw. hervorgerufen werden. Auch für h ist die Hauchenge erforderlich, nur ist sie im allgemeinen kleiner als für die stimmlosen Engen- und Verschlusslaute. Auch bleibt sie vor Selbstlauten nicht unveränderlich, sondern verengt sich allmählich bis zur Bruststimmengänge. h wird in dreifacher Weise gekennzeichnet. Einige Lautphysiologen fassen es überhaupt nicht als Laut, sondern nur als gehauchten Lauteinsatz, also als Vorläufer eines Vokales auf. Andere nennen es einen einheitlichen Laut, der durch Reibung der Luft im Kehlkopf entsteht, also ein Kehlkopfreibelaut ist. Doch dieses Reibegeräusch wäre fast unhörbar, wenn es nicht durch die Resonanz im offenen Nasenrohr verstärkt würde. Daher legen wieder andere das Hauptgewicht auf die Formung der Mundhöhle, die für die verschiedenen Vokalresonanzen verschieden ist, und nennen das h vor a ein gehauchtes a (a), das vor o ein gehauchtes o (o) usw. Ein isoliertes h wird meist als gehauchtes a anzuprehen sein, da die Zungenhaltung für a von der Ruhelage, die für das bloße Ausatmen gilt, am wenigsten abweicht. Dem ruhigen Ausatmen durch den Mund ist das isolierte h allerdings nur ähnlich, aber man wird schon bei der Beobachtung derjenigen, welche mit offenem Munde schlafen, den a-Charakter des Hauches feststellen können. Das geflüsterte a, bei welchem im Kehlkopf nur Knorpelenge vorhanden ist, darf mit dem gehauchten a nicht verwechselt werden. Den Unterschied nimmt man wahr, wenn man gegen die Flamme einer Kerze a haucht und a flüstert. Die Flamme wird nur beim Hauchen, aber nicht beim Flüstern flackern.

33. 6. Die sechste Stellung des Kehlkopfstores besteht darin, daß Stimm lippen und Stellknorpel dicht aneinander gerückt sind. Der aufsteigende Luftstrom sprengt diesen Verschluss und wird in diesem Augenblicke als der sogenannte Knacklaut hörbar, der in Norddeutschland häufig vor den Selbstlauten eintritt. Er wird verstärkt beim Husteln wahrgenommen. Eine veranschaulichende Nachbildung bringen wir mit den Mundlippen zustande, wenn wir sie anfeuchten, schließen und durch einen kleinen Luftstoß auseinander sprengen. Soll dieser Lippenknack noch deutlicher werden, so müssen wir mit hohlen Händen vor dem Munde künstlich ein Nasenrohr bilden. Hennig nennt den Knacklaut des Kehlkopfes den

geschlossenen Sprengeneinsatz. Diese Bezeichnung erklärt sich aus den vorstehenden Ausführungen.

Die beschriebenen sechs Stellungen beziehen sich nur auf die Größe der Stimmritze. Wir sind außerdem in der Lage, die Stimmlippen mehr oder weniger zu verkürzen und zu spannen. Der Zweck dieser Bewegungen ist der Wechsel in der Tonhöhe beim Singen und Sprechen. Er wird außerdem durch Heraus- und Hinaabziehen des ganzen Kehlkopfes bewirkt. Je straffer die Stimmlippen sind, je kürzer die schwingende Luftsäule ist (bewirkt durch Hinaufziehen des Kehlkopfes!), desto höher ist der Ton.

34. Es mag hierbei die wichtige Tatsache nicht unerwähnt bleiben, daß der Kunstfänger die Tonerhöhung nicht durch Kehlkopfhebung unterstützt. Die Untersuchungen E. Warth's vermittelt des Zwaardemakerschen Apparats „beweisen eine Einschränkung des in der Stimmphysiologie geltenden Lehrsatzes, daß der Kehlkopf mit ansteigender Tonhöhe aufsteigt, mit absteigender Tonhöhe herabsteigt, nämlich die Einschränkung, daß bei gut geschulten Sängern und Sängerinnen der umgekehrte Bewegungsmodus eintritt, daß mit ansteigender Tonhöhe der Kehlkopf tiefer tritt und umgekehrt, daß er also bei dem tiefsten Ton seinen höchsten, bei dem höchsten Ton seinen tiefsten Stand innehat.“ (E. Warth, Zur Lehre vom Tonansatz auf Grund physj. und anatom. Untersuchungen, S. 15.)

35. Alle diese Kehlkopfbewegungen werden selbstverständlich durch mannigfache Muskeln vollzogen, die anatomisch und physiologisch genau bekannt sind. Es dürfte zu weit führen, sie nach Lage und Wirksamkeit einzeln anzugeben. Eingehendes findet der Leser u. a. in Gerber, „Die Stimme und ihre Hygiene“, bei Teubner, Leipzig.

36. Die Kehlkopfmuskeln im weitesten Sinne empfangen den Antrieb zu ihrer Arbeit durch Fasern der 10. und 12. Gehirnnervenpaare, die sämtlich im verlängerten Mark ihre Wurzeln haben. Zu ihnen führen Nervenbahnen von dem Sprachzentrum in der Großhirnrinde (vergl. S. 61 im Mai-Heft der Monatschrift Aus der Schule — für die Schule, Bd. XIX), und somit ist in großen Zügen der Weg angegeben, auf welchem die Seele den die Muskeln erregenden Nervenreiz zum Kehlkopf sendet, um die zum Sprechen erforderlichen Kehlkopfstellungen zu veranlassen.

B. Die Sprechwerkzeuge des Ansatzrohrs.

I. Das Gaumensegel und seine Einstellungen.

37. 1. Nachdem der Luftstrom das Kehltor passiert hat, gelangt er in die Rachenhöhle. Ihre Rückwand sehen wir im Spiegel, wenn wir ein *a* sprechen und gleichzeitig die Zunge niederdrücken. Zugleich können wir die Tätigkeit des Gaumensegels beobachten. Es bewegt sich zum Zwecke der *a*-Artikulation nach oben und hinten, um als hinteres „Nasentor“ die Nasenhöhle abzuschließen, damit die als *a* klingenden Luftwellen

nur durch den Mund ins Freie gelangen. Diese Gaumensegelstellung ist bei allen deutschen Lauten außer m, n, ng erforderlich.

38. 1a. Ist der Verschuß nicht luftdicht, so entsteht das Näseln, bei welchem zwar die Hauptmasse der Luft durch den Mund, eine geringe Menge aber durch die Nase entweicht.

39. 2. Die oben genannten drei Nasenlaute bildet man, indem man die Mundröhre zwischen den Lippen (m), zwischen Zungenspitze und Zahng Gebiet (n) oder zwischen Zungenrücken und Gaumendach (ng in lange) abschließt, das Gaumensegel herabhängen läßt und den als Stimmton schwingenden Luftstrom durch die Nase schießt. Daß m, n und ng verschieden lauten, rührt daher, daß durch die drei erwähnten Mundverschlüsse verschieden große Mundhohlräume gebildet werden, in denen also eine verschieden große Luftmenge mitschwingt. Sie ist naturgemäß bei m am größten, bei ng am kleinsten.

40. 3. Sind Gaumensegeltor und Mundhöhle geöffnet, so streicht die Luft zu gleicher Zeit durch Nase und Mund, und der Stimmton der Bruststimmenenge wird als Mundnasenlaut gehört. Es entsteht das naselierte a in frz. en (spr. nicht ang!), o in on, ö in un, ä in teint. Hierbei strömt bedeutend mehr Luft durch die Nase als im Falle 1a, nämlich beim Näseln.

41. Der Schleimhautlappen, den wir Gaumensegel nennen, wird von neun kräftigen Muskeln bewegt, die durch ihre Zusammenziehungen die Stellungen 1, 1a, 2 und 3 (s. o.) zuwege bringen.

42. Sie werden dazu durch das 9. Paar der Hirnnerven, den Zungen- und Schlundkopfnerv, in entsprechende Zuckungen versetzt. Dieser Nerv entspringt ebenfalls im verlängerten Mark, und zwar oberhalb der Ursprungsstelle des zehnten, des herumschweifenden Nerven. Der Antrieb zu dem 9. Nervenpaare geht beim bewußten Lautbilden gleichfalls vom Sprechzentrum aus.

II. Das Zäpfchen.

43. Begleiten wir nunmehr den Luftstrom auf seinem Flusse durch das untere der beiden wagerecht nach vorn gerichteten Nasarrohre, durch die Mundhöhle. Zunächst trifft er ein kleines Stangenpendel. Wir sehen es von dem mittelften und höchsten Punkte des Gaumensegels herabhängen, wenn wir vor dem Spiegel bei niedergedrückter Zunge ein h hauchen. Es ist ein fingerähnliches, fleischiges Gebilde, das in seiner Form einem Eiszapfen ähnelt. Daher heißt es Zäpfchen.

44. Veranlassen wir es durch den Luftstrom zum Flattern über dem sich ihm nähernden Zungenrund und erzeugen wir gleichzeitig den Kehlkopfstimmtön, so entsteht das Zäpfchen-r. (Vergl. S. 160 im Juliheft von Aus der Schule — für die Schule, Bd. XIX.) Mitunter nimmt auch der Rand des Gaumensegels an dem Schwingen teil. Seit 250 Jahren (nach Trautmann) beginnt das Zäpfchenschnurren leider das Auf- und Niederschwingen der Zungenspitze zu verdrängen. Hoffentlich raubt uns dieser „Artikulationswandel“ nicht das edlere Zungenspitzen-r ganz.

45. Ist das *Bäpſchen-r* nicht mit dem Stimmton zu einem gemischten Lautschall (*r*-Geräusch und Kehlkopfton) vereinigt, nehmen die Stimmlippen Hauchenge ein, so entsteht der reine Geräuschlaut des stimmlosen *Bäpſchen-r* (*r*).

46. Es sei hier bemerkt, daß jeder Laut stimmlos und stimmhaft, also mit Hauch- oder Bruststimmenenge gebildet werden kann. Daraus ergeben sich die Lautpaare *m* und *m*, *ch* in *ich* und *j*, *sch* in *schön* und *sch* als Anlaut in *Jalousie* und *Genie*, *s* in *Haß* und *s* in *Hase*, *l* und *l*, *f* und *w*, *b* und *b*, *o* und *o* usw. Sogar die „harten“ Verschlußlaute *p*, *t*, *k* und den Knacklaut kann man isoliert als stimmlos und stimmhaft unterscheiden, sofern man nur die hörbare Verschlußsprengung berücksichtigt.

III. Die Zunge.

47. Lassen wir uns vom Luftstrom im Mundrohr weiter vorwärts treiben — wir müssen uns vorstellen, wir wären stark verkleinerte Däumlinge, die sich als Kanalfahrer auf einer Entdeckungsreise befinden, — so bemerken wir unter uns das wichtigste Sprechglied, dessen Name geradezu Sprache bedeutet. Es ist die Zunge. (Griech. *γλῶσσα*, lat. *lingua*, engl. *tongue*, frz. *langue*.) *Lingua* ist durch Verschiebung des *d* in *l* aus dem älteren *dingua* „nach gewöhnlicher Annahme“ entstanden. (*d* und *l* haben dieselbe Stellung der Zungen spitze! (s. u.)) Die deutsche und die englische Bezeichnung sind von *dingua*, die französische von *lingua* abgeleitet. Das *z* in Zunge ist bekanntlich weiter nichts als ein *t* mit nachfolgendem *s*, also die Affrikata *ts*. (s. 8.) *s* erhalten wir aus und nach *t*, wenn wir den *t*-Verschluß nur ein wenig öffnen, so daß eine schmale Enge entsteht, durch welche der zusammengepreßte Luftstrom gegen die Schneidezähne gesandt wird. Das dadurch entstehende Geräusch ist eben *s*. Eine zusammenhängende Darstellung der physiologischen Verwandtschaft der reinen Verschlußlaute mit ihren Affrikaten, Aspiraten (behauchten Verschüssen) und Spiranten (Reibelauten) möchte ich mir für später vorbehalten.

48. Der geschätzte Leser wolle verzeihen, daß ich in der etymologisch-physiologischen Betrachtung über das Wort Zunge meiner Neigung zu mehr oder weniger gerechtfertigten Abschweifungen wieder nicht widerstehen konnte. Ich denke, es kann auf unsere Berufsarbeit nur fördernd einwirken, wenn wir ein bißchen mehr als früher von denjenigen Zweigen der Sprachkunde Früchte pflücken, die in den Kindergarten hinüberrauchen. Auch finden wir wohl mitunter in unserm bescheidenen Gebiete, nämlich im Verkehr mit Kindern und in der Beobachtung ihrer Sprache insbesondere manches, was wir den Männern der Wissenschaft aus Dankbarkeit für das Empfangene darbieten können. Schließlich kommt zum Teil doch wieder unsern Pflöglingen zugute, was wir aus der Wissenschaft gelernt und in der Schule beobachtet haben.

IIIa. Der Zungenrücken und seine Einstellungen.

49. Bis zur Zunge waren wir auf unserer „Entdeckungsreise“ gekommen. Betrachten wir die Zunge als Sprechwerkzeug, so müssen wir

(a) den Zungenrücken von (b) der Zungenspitze: eigentlich dem vorderen Rand oder Zungenfaum nebst dem Zungenblatt (dem vorderen Teil der Zungenoberfläche) unterscheiden.

50. Der Zungenrücken artikuliert gegen das Mundgewölbe, an welchem wir leicht den vorderen, harten und den hinteren, weichen Gaumen unterscheiden.

51. 1. Vermitteltst des Zungenrückens wird der Atemstrom in dreifachem Grade gehemmt.

Heben wir die Zunge bis an das Gaumendach, so daß ein vollständiger Verschuß entsteht, den wir nachher plötzlich öffnen, so entweicht die so lange gestaute Luft als k=Geräusch. Beim deutschen k befindet sich die Stimmrinne während der Verschußbildung, -dauer und -öffnung in der Hauchenge. Dasselbe ist, wie 45. bemerkt wurde, bei allen reinen Geräuschlauten der Fall.

52. Wird der Verschuß sanft und milde gebildet und gelöst, und schwingen zugleich die Stimm Lippen in der Bruststimmengänge, so entsteht g. Das Summen des stimmhaften g, das man bei langgezogenem g schon während der Verschußlaute hört, nennt man den Blählaut; denn währenddessen werden die Wände des hinter dem Verschuße befindlichen Mundschallraumes etwas aufgebläht. (Da der Schallraum für d größer, für b am größten ist, so ist der Blählaut des d deutlicher, der des b am deutlichsten zu vernehmen.)

53. Mundartikulation des g (sanfte Verschußbildung und -lösung) und Kehlkopfartikulation des k (Hauchenge) ergeben den Laut g, der im deutschen Sprachgebiete keineswegs selten vorkommt. Bald vertritt er g, bald k. Als Ersatz des g verbreitet er sich in Norddeutschland, als Ersatz des k und auch des g ist er von altersher in Mittel- und Süddeutschland zu Hause. (Dasselbe gilt mehr oder weniger für t, d, d und p, b, b.)

54. a) Unsere Schüler finden ohne Schwierigkeit die Unterschiede zwischen g und k heraus. 1. Experiment: Sie sprechen 3 k und nachher 3 g im Takt und halten währenddessen die Ohren zu. Ergebnis der Beobachtung: g hat Stimme (ist stimmhaft), k nicht.

55. 3) 2. Versuch: Sie sprechen 3 k und 3 g, während sie ihre Aufmerksamkeit auf das Verhalten des Zungenrückens richten. Ergebnis: g wird sanft und schlaff, k wird kräftig und straff gebildet. (Diese Urteile beziehen sich auf die Art der Spannung im artikulierenden Zungenrücken, auf die Art des schwächeren oder stärkeren Verschlusses und auf den sanft gelösten oder kräftig gesprengten Verschuß.) (Vergl. Sievers, Grundzüge der Phonetik, §§ 367—370 und §§ 252—258.)

56. 7) 3. Versuch: Die Kinder — der Versuch wurde in Norddeutschland gemacht — sprechen 3 k und 3 g gegen die Handfläche. Ergebnis: Dem k folgt ein Hauch, dem g nicht. (Bei den Verschußlauten t und d und besonders bei den vordersten Verschußlauten p und b werden diese Unterschiede noch leichter erkannt.)

57. Die kg=Verschlüsse finden an verschiedenen Flächen des Gaumengewölbes statt. Durch das Muskelgefühl erfahren wir, daß die Ver-

rührungsstellen für k in der Reihe uk, ok, ak, ek, ik von hinten nach vorn fortschreiten.

58. 2. Wird der Zungenrücken nur so weit gehoben, daß ein wenige mm breiter Engpaß für die durchstreichende Luft übrig bleibt, so nennt man das in dieser Enge erzeugte Luftgeräusch Engen- oder Reibelaut: die Luft reibt sich an der oberen (Gaumen-) und der unteren (Zungenrücken-)Wand des Engpasses, bevor sie in den vorderen Schallraum tritt, der sich zwischen Zungenhebung und Lippen befindet.

59. a) Ist die Enge zwischen Vorderzunge und hartem Gaumen, so heißt das Luftgeräusch vorderes ch (ch in ich).

60. Der stimmhafte, schlaff gebildete und weniger Luft verbrauchende Partner des vordern (stimmlosen, straffer gebildeten und eine größere Luftmenge erfordernden) ch ist j.

61. b) Verengen wir das Mundrohr („Sprechrohr“) durch Hebung der Hinterzunge gegen den Hintergaumen und lassen wir die Luft zuvor durch die Hauchenge in den Kehlkopf streichen, so „erschallt“ das hintere ch (ch in ach).

62. Versetzen wir zugleich die Luft im Kehlkopf in regelmäßige StimmSchwingungen, so erzeugen wir das Reibe-g. Wir lernen es kennen, wenn wir hinter a in Lage ein stimmhaftes Dauergeräusch erzeugen, das mit dem kurzen Verschlusslaut g in Lage, gar die aus dem Kehlkopf stammende Stimmhaftigkeit und mit dem ch in lache das in der Zungen-gaumenenge erzeugte Reibegeräusch gemein hat.

63. Bezeichnen wir es hier mit dem fettgedruckten deutschen g, so können wir die Gleichung aufstellen: hinteres Verschluss-g: Reibe-g: ch in ach = vorderes Verschluss-g: j: ch in ich. Auch davon wolle man sich überzeugen, daß die Engen für die stimmlosen Reibelaute größer sind als die für die stimmhaften. Ich überlasse es dem geschätzten Leser, über Ursache und Wirkung dieses Unterschiedes selber nachzudenken.

64. 3. Hebt sich der Zungenrücken weniger als bei den beiden ch-Lauten, so ergibt sich ein mehr oder weniger weit geöffnetes Tor, durch welches die Stimme der Röhre als verschiedentliche Vokalresonanz (a, i usw.) hindurchtönt. Die Verschiedenheit der Vokallänge beruht auf der mannigfaltigen Formung, Vergrößerung und Verkleinerung des Ansatzrohres, insbesondere auf der Gestalt und Größe des Resonanzraumes zwischen der Zungenhebung und dem Lippentor.

65. Heben wir den vorderen Zungenrücken (die Zungenspitze ruht hinter den unteren Vorderzähnen!) ziemlich hoch gegen den Vordergaumen, jedoch nicht bis zur j-Einstellung, so hören wir den Stimmton als i. Die hohe i-Resonanz beruht darauf, daß der Schallraum zwischen der Zungenhebung und den zurückgezogenen Lippen sehr klein ist.

66. Ein etwas größerer Schallraum wird gebildet, wenn die Vorderzunge hinter dem i-Tor und etwas weniger als für i gehoben wird. Vergrößert wird dieser vordere Resonanzraum dadurch, daß die etwas mehr geöffneten Lippen sich etwas weniger zurückziehen: der Stimmton wird zu e geformt.

67. Bei i und e sind die Lippen in einer länglichen Spreizöffnung, die als solche geeignet ist, zur Erzielung der für i und e erforderlichen musikalischen Höhe beizutragen. i hat unter allen Vokalen den höchsten, e den zweit- oder dritthöchsten Eigenton.

68. Da viele Lautforscher (z. B. Hellwag, Helmholtz, Merkel, Graebow, Trautmann, Storm, Lloyd) für die einzelnen Vokale (auch z. T. für andere Laute) bestimmte Eigentöne ermittelt haben (die Untersuchungen führten aber wegen der Mannigfaltigkeit der Individual-Lautungen zu sehr voneinander abweichenden Ergebnissen), so will ich hier die Ausführungen mitteilen, die Sievers in seinen Grundzügen der Phonetik über den Eigenton, sowie seine Ermittlung und Bedeutung gibt. Gewähren sie uns doch auch über Wesen und Unterschied der Vokale einen guten Aufschluß. Sievers schreibt a. a. D. ⁵S. 89: „Der Unterschied der vokalischen Klangfarben beruht nach den Untersuchungen besonders von H. Graßmann, J. C. Donders und H. Helmholtz auf der verschiedenen Einwirkung, welche das Ansatzrohr auf den Stimmklang ausübt, indem es kraft seiner Eigenschaft als hohler Resonanzraum einzelne Teiltöne der Stimme verstärkt, andere dämpft.“ (Teiltöne sind die Bestandteile des zusammengesetzten Tones, d. i. des Klanges. Der tiefste und am deutlichsten hörbare Teilton ist der Grundton, dessen Zeichen in der Notenschrift für den gespielten oder gesungenen ganzen „Ton“ [akustisch Klang] gilt. Die musikalisch höheren Teiltöne sind die Obertöne. Mit der Entstehung der Teiltöne macht uns die Lehre vom Schall bekannt. Der physikalische Unterschied zwischen einfachem und zusammengesetztem Ton [d. i. Klang] ist in dieser Arbeit nicht auseinander gehalten worden. Ich folge damit den Darlegungen Buefzers und Forchhammers im 1. u. 2. Jahrgang der „Stimme“.)

Sievers fährt a. a. D. fort: „Kann nun auch die akustische Theorie der Vokalbildung noch nicht als durchaus gesichert und abgeschlossen gelten, so steht doch der Fundamentalsatz fest, daß jeder Artikulationsform des Ansatzrohres ein bestimmter Eigenton entspricht. Die Höhe dieses Tones kann man auf verschiedene Weise bestimmen, z. B. durch Perkussion der Mundhöhle bei geschlossenem Kehlkopf, oder durch Beobachtung der Flüstergeräusche der Vokale, am sichersten endlich durch die Stimmgabelprobe. Hält man nämlich angeschlagene Stimmgabeln von verschiedener Höhe vor die Öffnung des für einen bestimmten Vokal eingestellten Ansatzrohres, so wird nur der Ton derjenigen Gabel durch das Mittönen der Luft im Mundraum eine deutliche Verstärkung erfahren, deren Eigenton dem des Mundraums gleich ist. Man kann hiernach nicht nur die Höhe des Eigentons jeder Vokalstellung ermitteln, sondern umgekehrt auch das Ansatzrohr mit Hilfe der Stimmgabelprobe jederzeit auf einen geforderten Eigenton einstellen.“

(Fortsetzung folgt.)

Physikalischer Arbeitsunterricht und unsere Volksschule.

Von Sem.-Oberl. D. Frey, Leipzig.

(Schluß.)

Ich habe in meinem Physikalischen Arbeitsunterrichte (Leipzig, E. Wunderlich) zu zeigen versucht, wie ein Arbeitsunterricht organisch mit einem Physikunterricht verbunden werden kann, wie mit und durch die Arbeit an der Werkbank physikalische Begriffe und Erfahrungen sich bilden und wachsen. Die Kritik hat anerkannt, daß die Verbindung nicht gekünstelt erscheint. Wenn ich nun auch weit davon entfernt bin, jene Durchdringung der Begriffe unserer Physik als persönliches geistiges Eigentum zu beanspruchen, sondern dankbar anerkenne, daß ich von zeitgenössischen Didaktikern gerade auf diese Bahn gedrängt worden bin, so muß ich doch betonen, daß die dort gegebene Fundierung der physikalischen Begriffe auf die nur im Arbeitsunterrichte zum Ausdruck kommenden motorischen Empfindungen mir als das notwendige Fundament, als die wichtigste Vorarbeit zur Gestaltung eines physikalischen Arbeitsunterrichtes erscheint.

Das Kind ist in keiner Richtung so wenig naiv, so sehr Kulturmensch, wie in den Beziehungen zur modernen Technik, die im Haushalt, in den Kinderspielzeugen, im Verkehrsweisen zum Ausdruck kommt. Wir treiben einen schlimmen Verbalismus, wenn wir glauben, dem System zuliebe, diese bereits vorhandenen Kenntnisse noch einmal finden zu müssen an den Apparaten unserer physikalischen Sammlung. Die physikalischen Apparate stellen kein System dar, auch die vollständigste Sammlung wird eine Sammlung von Episoden sein, die durch den verbindenden Text des Experimentators sich mehr oder weniger zu einer Einheit zusammenschließt.

Die Didaktik des physikalischen Unterrichts muß noch auf anderes fassen als auf Demonstration und womöglich überraschende Demonstration von Naturerscheinungen. Sie muß sich auf die motorischen Empfindungen, die uns die Erscheinungen verständlich machen, besinnen, und sie wird damit sowohl zu der Forderung kommen, daß der Physikunterricht nur durch Betätigung sich naturgemäß erteilen läßt, als auch zu einem naturgemäßen Aufbau der unentbehrlichen physikalischen Kenntnisse gelangen.

Die motorischen Empfindungen setzen den Arbeitsbegriff in bestimmter Auffassung an den Anfang physikalischer Unterweisung, einigen die Gesetze der Mechanik unter den gemeinsamen Begriff der Arbeitsumformungen und geben damit dem Experimentierenden den Faden zu zielbewußter Arbeit in die Hand. Der motorische Gehalt der Beobachtungen schließt die Mechanik der Flüssigkeiten an den Begriff des Fließens an. Wasserströme und Luftstrom in ihren Gesetzmäßigkeiten sind der richtige Boden, auf dem das Gebäude der Analogien aufgerichtet wird, von denen wir die Erscheinungen der Wärme und Elektrizität zum größten Teil überschauen. Unsichtbare Strömungen, das ist die Überschrift, die Auffassung, durch welche ein planmäßiges Arbeiten in der Form des mes-

senden Experimentes in der Wärmelehre als auch im Gebiete der Elektrizität überhaupt ermöglicht wird.

Und diese Strömungen sind uns die Mittel, mit denen wir die Gesetzmäßigkeiten innerer, verborgener, durch molekulare Vorgänge erklärter Arbeitsumformungen verstehen lernen. Diese Mittel sind geistige Mittel, sind Fähigkeiten, in bestimmter Weise zu denken, in bestimmter Weise denkend zu reagieren auf gegebene Beobachtungen. Diese Fähigkeiten müssen vorhanden sein, wenn man auf ein tieferes, als ein Wortverständnis hoffen will bei allen Naturerscheinungen, die ihrem innersten Wesen nach dieser Kategorie angehören. Dazu gehörigen fast alle chemischen Erscheinungen. Wer will Chemie treiben ohne Kenntnis der Gesetze der Wärmeströme, ohne die Fähigkeit der Vorstellung von Kräftewirkungen in den Flüssigkeiten, die den Gesetzen der Strömung gehorchen? Er wird im besten Falle ein Konglomerat von Einzelheiten lehren, aber nie den Schüler befähigen, eigene Wege zu gehen. Ähnlich verlangen die Schwingungen, kreisende und pendelnde, eine schulmäßige Behandlung, die die in den mechanischen Erscheinungen zum Ausdruck kommenden Gesetze übertragen lehrt auf Erscheinungen, die uns nur durch die analogen Gesetzmäßigkeiten zugänglich werden. Der Physikunterricht wird auch die Schwingungs- und Wellenlehre so auszubauen haben, daß die Fähigkeit, die Gesetzmäßigkeiten zu erkennen, die Analogien zu schauen, im Schüler ausgebildet wird. Auch hier wird die planmäßige Eigenart das einzige Mittel sein, das selbständige Gehen auf neuen Pfaden zu lehren. Wenn die in dieser Kürze kaum ganz verständliche Übersicht über eine Verbindung motorischer Empfindungen und physikalischer Erkenntnisse und die darin liegenden Winke zu einer Gestaltung eines physikalischen Arbeitsunterrichtes in der von mir gegebenen Form mancher, vielleicht vieler Umgestaltungen oder Verbesserungen fähig sind, so wird das nicht an der Behauptung rütteln, daß diese didaktische Durchdringung des physikalischen Lehrstoffes das erste sein muß, was einer Einführung des Arbeitsunterrichtes vorausgehen muß. Und noch in anderem Sinne muß sie das erste sein. Jeder Lehrer, der da versucht, Arbeiten der Werkstatt zur Grundlage physikalischer Erkenntnisse zu machen, wird fühlen, daß eine Denkweise, die stetig auf physikalische Ausnutzung der technischen Arbeiten und motorische Deutung der physikalischen Vorgänge bedacht ist, ihm zur anderen Natur werden muß, wenn sein Unterricht nicht in ein Herstellen von vielen verschiedenen Apparaten und vielen nur im losen Zusammenhange stehenden Untersuchungen zerfallen soll. Insofern muß die Werkstatt dem Lehrer selbst erst zum Lehrmeister werden, er muß darnach ringen, seine physikalischen Kenntnisse in die auf motorische Empfindungen gestützten, zu Überzeugungen gewordenen Erfahrungen zu verwandeln.

Ein Lehrer, der diesen ersten Schritt getan hat, wird auch mit einer verhältnismäßig bescheidenen Ausstattung seiner Werkstatt einen Arbeitsunterricht geben, der den oben skizzierten Anforderungen genügt. Freilich wird eine gewisse Ausstattung da sein müssen und auch ein Arbeits-

raum. Aber ein Teil der wichtigen Ergebnisse lassen sich schon im Klassenzimmer mit ganz geringen Mitteln erzielen. Hilsdorf, Darmstadt*), hat gezeigt, mit welcher einfacher Ausstattung ein fruchtbarer Unterricht auskommen kann. Er gibt eine Menge von Apparaten aus Mechanik und Akustik und beschreibt deren Bau.

Raymund Fischer, München**), hat neuerdings die Reihe ergänzt und aus allen Gebieten leicht herstellbare Apparate veröffentlicht. Hahns Physikalische Freihandversuche und die Experimentierende Physik von Schreiber-Springmann enthalten eine so unererschöpfliche Quelle von Anregungen für den Lehrer, daß es verfehlt zu Beginnen wäre, im Rahmen eines Vortrages Neues auf diesem Gebiete bringen zu wollen.

Ich habe in meinem Physikalischen Arbeitsunterricht insofern etwas Neues gebracht, als ich von Fahrradteilen, speziell den Kugellagerachsen einen ausgiebigen Gebrauch gemacht habe und die einmalige größere Ausgabe dadurch auszugleichen suche, daß die Achse mehrfach benutzt wird. Wenn ich speziell zu den Werken von Fischer und Hilsdorf Stellung nehme, deren Reichhaltigkeit und Originalität ich sehr gern anerkenne, so glaube ich doch auf rechtem Wege zu sein, wenn ich meine, der physikalische Arbeitsunterricht müsse sich prinzipiell zu modernen Arbeitsprinzipien bekennen. Kein Handwerker wird sich heutzutage die Nägel oder Holzschrauben, Scharniere, Ösen, Haken usw. selbst machen. Warum soll es der Schüler? Die Verbilligung ist gering. Wenn die vom Schüler gefertigten Apparate in der Art eines physikalischen Baukastens gedacht werden (siehe Volkmann, Physikalischer Baukasten; Julius Springer, Berlin), so werden Anschaffungen auf ein Minimum herabzudrücken sein. In derselben Weise, nur in höherem Sinne sind aber auch die von mir benutzten Kugellager ein fertig zu beziehendes Hilfsmittel, deren physikalisches Verständnis ebenso vermittelt werden muß wie das der Holzschraube usw. Mit der Herstellung der Apparate ist ja eben erst ein kleiner Teil oder sagen wir höchstens die Hälfte der Arbeit getan. Solange die Zeit zur Herstellung und die der physikalischen Ausnützung, d. h. die auf die Anstellung von Versuchen verwendete Zeit nicht in einem angemessenen Verhältnis stehen, wird man den Unterricht, der sich mit der selbständigen Herstellung von Apparaten befaßt, Handarbeitsunterricht nennen, ohne Rücksicht darauf, ob physikalische Apparate gebaut werden oder Gebrauchsgegenstände gemacht werden. Es muß, es muß unter allen Umständen Zeit gewonnen werden, um an dem gebauten Apparate physikalische Messungen zu machen. Natürlich müssen sich diese Apparate auch dazu eignen. Und da wird die Schwierigkeit auftauchen, messende Versuche mit selbstgebauten Apparaten durchzuführen, wenn man die Achsen, die empfindlichsten und schwierigsten Teile selbst macht oder an jedem Apparate wieder machen läßt.

*) Th. Hilsdorf, Die zeichnerische und körperliche Darstellung im physikalischen Unterricht. B. Saeng, Darmstadt. 1902.

**) R. Fischer, München, Elementarlaboratorium. Verlag d. Jugendblätter, G. Schnell, München I.

Hahn, Physikalische Freihandversuche. Verlag F. Springer, Berlin.

Schreiber-Springmann, Experimentierende Physik. Leipzig. 05—06.

Daher meine ich, eine rationelle Durchführung eines physikalischen Arbeitsunterrichtes sei nur möglich, wenn man die billige käufliche Präzisionsmechanik ausnützt. Sei das in der Form der Kugellager oder in anderer praktischer Weise. (Verfasser hat für die Demonstration eine von Schülern gefertigte Radwage ausgestellt.)

Nicht nur durch Verwendung käuflicher Teile, auch durch weitestgehende Verwendung der gefertigten Teile zum Aufbau neuer Apparate muß Zeit gespart werden beim Bau und Zeit gewonnen werden für messende Versuche. (Es ist ein Maßstab ausgestellt, der zugleich in der Akustik als Monochord, in der Optik als optische Bank, in der Elektrizitätslehre als Brücke verwendet wird.)

Als wichtigste Forderung aber bleibt bestehen, daß die Apparate wirkliche Messungen zulassen. Nicht nur zur Demonstration schon bekannter Gesetze sollen sie dienen, sondern zum Selbstfinden der noch unbekannten Gesetzmäßigkeiten. Dann hat aber der Lehrer eine bedeutende geistige Arbeit zu leisten im Erfinden geeigneter Versuchseinrichtungen, die einerseits so leicht zu bauen sind, daß der Schüler ohne große Hilfe und in nicht zu langer Zeit die Arbeit bewältigt und die andererseits in ihrer Bauart eine gewisse Garantie bieten, daß sich hinreichend genaue Messungen damit anstellen lassen. (Als Beispiel ist ein Galvanometer in zwei verschiedenen Ausführungen ausgestellt.)

Mit der Ausstattungsfrage ist eben die Ausnutzungsfrage aufs engste verknüpft. Apparate, die nicht ausgenutzt werden, haben nur minderwertige Bedeutung. Die einzig vollwertige Ausnutzung aber ist die Messung mit dem selbstgebauten Apparate. Wagen, die keine hinreichend genaue Wägung erlauben, werden nicht ernst genommen vom Schüler, die Ergebnisse werden dem Schüler nichts vermitteln, was auf den Charakter eines Naturgesetzes Anspruch machen könnte. Maßstäbe und Kreisteilungen wird man daher nicht übertragen, sondern man wird prinzipiell solche auf Karton gedruckt verwenden*). Neben dem messenden Versuche hat aber noch ein anderer eine wichtige Stelle im Arbeitsunterricht, der Analogieversuch. (Apparat ausgestellt, der Spannungsgefälle und Stromstärke an Luftströmen zu untersuchen gestattet.) Analogieversuche wird man mindestens aufstellen müssen vor der Behandlung elektrischer Ströme, das geschieht am besten mit Luftströmen, und vor Behandlung der Optik, das geschieht am Wellenbecken. Natürlich kann auch der Analogieversuch, z. B. der mit Luftströmen angestellte, messend durchgeführt werden und er wird dadurch für den Arbeitsunterricht brauchbarer.

Denn nicht nur die vollwertige Ausnutzung der Apparate, nicht nur der einzig gangbare Weg zum selbständigen Beobachten und Selbstfinden ist der messende Versuch, er ist auch das einzige Mittel, um den Arbeitsunterricht zum fruchtbaren Massenunterrichte zu gestalten.

Gewiß wird die Frage, wieviel Schüler lassen sich zugleich beschäftigen, zunächst fast vollständig von der anderen abhängen, wieviel

*) Zu beziehen durch Hermann Springer, Lithographische Anstalt, Leipzig, Hofestr. 34.

Arbeitsplätze hat der Arbeitsraum. Es werden höchstens 2—3 Schüler an einem Arbeitsplatze beschäftigt werden können. Man wird sogar gut tun, diese Schüler denselben Apparat bauen zu lassen, und wird natürlich allgemein gleichzeitig alle Schüler dieselbe Arbeit machen lassen, die geschickteren, wenn sie eben fertig sind, den schwerfälligeren Schülern helfen lassen. Hätte man aber auch einen großen Saal und mehr als 20 Arbeitsplätze zur Verfügung, so wird mit der größeren Schülerzahl die Frage nach der Durchführung messender Versuche ein ganz neues Gesicht gewinnen und ungeahnte Schwierigkeiten werden auftauchen. Man soll aber nicht deshalb urteilen, daß die Form des Werkstattunterrichts sich für Massenunterricht nicht eigene, daß höchstens kleine Abteilungen beschäftigt werden könnten. Wir haben in diesen Dingen eine noch sehr ungenügende, weil verhältnismäßig einseitige Erfahrung. Es wird z. B. alles darauf ankommen, daß der Schüler nicht planlos an dem gebauten Apparate hantiert, sondern wirklich Messungen und diese in vernünftiger Reihenfolge anstellt. Darin wird ja die Erziehung zum Untersuchen, zum Forschen bestehen. Das ist aber nur möglich, wenn der Schüler angehalten wird, sich über den gesamten Arbeitsverlauf Rechenschaft zu geben. Er wird das nicht in Form eines Aufsatzes tun, sondern in Gestalt von Skizzen. Die Zeichnung der Versuchsanordnung aus den verschiedenen Versuchsreihen wird ein wichtiges Hilfsmittel sein, wenn man größere Abteilungen beschäftigen will. Hilsdorf hat auf den Wert der Zeichnung besonders aufmerksam gemacht. Die Zeichnung wird aber nur in manchen Fällen (wenn ganz neue Apparate entworfen werden) der Arbeit vorausgehen, in der Mehrzahl der Fälle wird die Zeichnung die kurze Charakteristik des angestellten Versuches sein und wird durch tabellarische Aufzeichnung der Ergebnisse zu ergänzen sein. (S. Physik. Arbeitsunterricht.)

Und noch eins gehört zur Ausnutzung der Apparate. Das Messen wird vom Schüler als ein Können, als ein Untersuchen geschätzt. Dann wird der Unterricht über die ihm zur Verfügung stehende Zeit hinaus den Schüler führen können, wenn er das Spiel der Knaben durch Winke zu messenden Spielen beeinflusst.

Es muß hier ein Hinweis auf die Aufgaben genügen, breitere Ausführungen sind in Vorbereitung. Jedenfalls läßt sich ein wertvoller Lehrgang der Physik, der durchaus nichts Spielerisches an sich zu haben braucht, an das Spiel der Knaben anschließen. Arbeiten am Sandhaufen, am Steinhaufen, am Bergabhange, am Wassergraben, am Teiche, das wären Anregungen für die Knaben, die einen physikalischen Arbeitsunterricht vertiefen und unterstützen könnten. Ebenso kann der Turnunterricht wertvolle physikalische Kenntnisse vermitteln. Es haben gerade diese Kenntnisse einen so reichen motorischen Gehalt, daß sie an manchen Stellen des Lehrganges unentbehrlich sind. (S. phys. Arbeitsunt.)

Kein Vortrag, der ein so umfassendes Thema zu behandeln versucht, wird ganz vorübergehen dürfen an den Konsequenzen, die durch didaktische Neuforderungen jederzeit als Rückschlüsse auf die Seminarbildung

gezogen werden. Es liegt mir aber völlig fern, durch Kritik am Verstehenden meinen Forderungen einen wirksamen Hintergrund zu schaffen. Ich weiß, daß an Seminaren nicht minder eifrig gearbeitet wird als an anderen höheren Schulen, weiß, daß die naturwissenschaftliche Ausbildung an manchen Seminaren sich wohl messen kann mit der an manchen Gymnasien, weiß, daß neuere Lehrpläne an manchen Seminaren gerade die naturwissenschaftliche Ausbildung energisch betonen und sie den Oberrealschulen zu nähern suchen. Man wird bald allgemein in Deutschland der gewaltigen Reformbewegung auf dem Gebiete des naturwissenschaftlichen Unterrichts, wie sie durch die Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte in die Wege geleitet worden ist, auch an den Seminaren Rechnung tragen müssen und Wege, d. h. Zeit und Geldmittel finden müssen, um künftigen Volksschullehrern zeitgemäßen Unterricht allgemein erteilen zu lassen. Ich möchte nicht eine Kritik an den sogenannten Meraner Lehrplänen üben, die mich selbst begeistert haben, und denen ich viel Anregung verdanke. Die vorausgegangenen Ausführungen aber legen die Frage nahe, ob die sich ausbildende Form von physikalischen Schülerübungen das ist, was ein künftiges Geschlecht von Physiklehrern garantiert, das den Forderungen seiner Zeit gewachsen ist. Wir haben am Seminar nicht nur den Hochschulunterricht vorzubereiten, unsere Schüler müssen in manchen Dingen selbständiger sein, sie müssen — ich will es speziell für die physikalische Lehrbefähigung zuschneiden — Autodidakten sein. Die Fähigkeit zum Autodidakten schlummert in allen kräftigen Intellekten, aber sie muß geweckt werden. Jedenfalls müßte das Seminar nicht nur einen physikalischen Unterricht geben, sondern eine physische Erziehung, eine Erziehung zum selbständigen Messen und Forschen ermöglichen, denn dadurch nur würde die Schüler befähigt, auch in anderen Zweigen der Naturwissenschaften selbständig zu arbeiten. Das wäre nur möglich, wenn auf der Unterstufe Zeit gewonnen würde für einen ausführlichen physikalischen Arbeitsunterricht.

Die Oberstufe hätte noch andere Aufgaben, könnte sie bei vorhandener Zeit ebensogut lösen, wie sie an anderen höheren Schulen gelöst werden. Sie müßte die Schüler in den logischen und philosophischen Grundlagen alles Experimentierens sicher und kritisch machen, die Physik müßte, wie Höfler u. a. es wollten, zur philosophischen Propädeutik ausgebaut werden. Dazu wäre gerade am Seminar der Boden bereitet durch die Psychologie. Inwieweit diese Psychologie selbst gemodelt würde, das läßt sich hier nicht erörtern. Aber diejenigen Teile der Physik, die auf sinnliche Wahrnehmungsvorgänge und Sinnesapparate eingehen müssen, sollten durch Experimente, wie sie die experimentelle Physiologie und Psychologie aufstellen, gestützt und vertieft werden.

Nicht einer Einführung in die experimentelle Didaktik möchte ich das Wort geredet haben, das würde man mit Recht als unmöglich hinstellen, wohl aber einer Einführung in die kritische und mit den physikalischen Messungsmethoden vertraute Denkweise, ohne die ein Lehrer geschlecht, das die Ergebnisse moderner Pädagogik für seinen Unterricht auswerten soll, unmöglich ist. Und dazu wird ein physikalischer Arbeitsunterricht wichtige Vorarbeiten zu übernehmen geeignet sein.

Zur Resignation neigende Gemüter pflegen alle diese Dinge erst vom kommenden Geschlecht zu erwarten. Sie sehen als erste Notwendigkeit gewisse Regierungsbeihilfen, oder gar die gesetzliche Einführung der Unterrichtsform an. Gerade aber, weil es sich um eine Unterrichtsform handelt, ist die Einführung von der Bereitwilligkeit der Lehrerwelt, der Lehrer der Naturwissenschaften im weiten deutschen Vaterlande abhängig. Die Werkstatt muß erst für den Lehrer zum Lehrmeister werden, ehe sie zum Lehrer der Kinder werden kann. Das Selbstfinden, die Arbeit am Werkfisch in freien Stunden, müßte noch mehr als bisher gepflegt werden, gepflegt werden als ein Mittel zur Selbst- und Fortbildung. Der Lehrer darf aber diese Tätigkeit nicht unter den Gesichtspunkt des zeitausfüllenden Bästels, sondern muß dieselbe unter den Gesichtspunkt der im didaktischen Sinne schöpferischen Tätigkeit stellen. Dann ist solche Arbeit im höchsten Sinne für das Wohl und geistige Wachstum der Kleinen geleistet, und das goldene Wort des Altmeisters, in dessen Sinne alle solche Arbeit ist, wird uns von Herzen und zu Herzen gehen:

„Kommt, laßt uns unsern Kindern leben!“

Leitsätze:

1. Die Volksschule wird in ihrer Entwicklung „Vernschule=Arbeitschule“ festhalten müssen am Fachprinzip, am Lehrplanprinzip, am Stundenprinzip.
2. Alle Arbeit als Unterrichts- und Erziehungsmittel bedarf eines Fortschrittes vom Gröberen zum Feineren, vom Leichterem zum Schwereren, vom Probieren zum Forschen.
3. Die letzte Entwicklungsform der Arbeit betrifft die Reform des naturkundlichen Unterrichts und kann sich nur auf die letzten Jahresklassen beziehen, (ca. vom 12. Jahre an).
4. Alle Versuche, den naturkundlichen Unterricht in der Form der planmäßigen, geistbildenden Beschäftigung auszubauen, werden auf einen mehr oder weniger ausgeprägten physikalischen Arbeitsunterricht führen.
5. Der physikalische Arbeitsunterricht als Unterrichts- und Erziehungsform der oberen Klassen fordert: a) eine didaktische Durchdringung des physikalischen Lehrstoffes; b) eine entsprechende, wenn auch einfache Einrichtung als Werkstatt und Unterrichtsraum. c) eine weitgehende Änderung der Lehrpläne und Lehrmethoden an den Seminaren.

Wie ich meine Schüler mit der österreichischen Subtraktionsmethode bekannt mache.

Von Lehrer Helmuth Frenck, Lauenburg i. Pom.

Veranlassung zum Entwerfen dieser Lektion gab mir die Aufgabe in der Methodik für den Unterricht im Rechnen und in der Raumlehre von Gieseler und Petri: Es ist ein Entwurf anzufertigen für die Einführung in das schriftliche Abzählen (1—1000)!

In den meisten Volksschulen hat die österreichische Subtraktionsmethode, d. h. die Art des Subtrahierens, welche die Differenz zweier Zahlen durch Ergänzen ermittelt, noch keinen Eingang gefunden.

Einige Rechenmethodiker erwähnen dies Verfahren überhaupt nicht;

andere glauben, es wäre wohlgetan, diese Weise des Subtrahierens mehr zu berücksichtigen, oder fordern auf, Versuche anzustellen. Solche Versuche haben wir in unserer Schule angestellt, und es war merkwürdig: alle Lehrer — auch die ältesten — entschieden sich für das Ergänzungsverfahren; denn die Kinder rechneten schneller und sicherer darnach als nach der bisher gebräuchlichen Methode. — Wir müssen auch deshalb nach dieser Methode unterrichten, weil das Gymnasium keine Schüler nehmen will, die mit derselben nicht vertraut sind, und viele Knaben unserer sechsklassigen Schule gehen aus der IV. Klasse nach dem Gymnasium. — Nun besuchen aber viele unserer Kinder im Sommer Landschulen, in denen die alte Subtraktionsmethode gebräuchlich ist. Kommen sie im Herbst zurück, so sind sie in keinem Verfahren sicher. Auf der Kreislehrerkonferenz unseres Bezirks kam die Sache zur Sprache, und es wurde der Vorschlag gemacht, alle Kollegen möchten das Ergänzungsverfahren anwenden. Von einigen Seiten wurde geltend gemacht, daß sei für die Kinder der Mittelstufe zu schwer. Und doch glaube ich, daß schon auf dieser Stufe das Ergänzungsverfahren in verständnisvoller Weise zur unterrichtlichen Vermittelung kommen kann.

Manche Methodiker empfehlen, sowohl das Wegnehmen oder Abziehen als auch das Auffuchen der Differenz schriftlich zu üben. Bisher haben wir nur das erstere getan. Weil aber das letztere meiner Meinung nach den Vorzug verdient, können wir es doch mindestens prüfen. Beide Verfahren nebeneinander zu betreiben, will mir nicht gefallen; denn dann würde der Schüler in keinem Verfahren „mechanische Fertigkeit“ erlangen.

Wie ich meine Kinder mit der österreichischen Subtraktionsmethode bekannt mache, soll die folgende Lektion zeigen.

Ziel. Wir wollen heute lernen, wie wir schriftlich den Unterschied zwischen zwei Zahlen suchen.

Vorbereitung: Kopfrechnen: Wieviel ist $9 + 7$? Wie groß ist der Unterschied zwischen 9 und 16? zwischen 7 und 16? Ähnliche Aufgaben. Ergänze zu 50 folgende Zahlen: 48! 39! 20! — Wieviel fehlt an 100 bei 80, 75, 24, 16, 9? — Wieviel fehlt an 1000 bei 991, 870, 365, 94? (Das Ergänzungsverfahren wird schon im ersten Rechenunterricht angewandt, ist also auf der Unterstufe vorbereitet.)

Karl holt vom Kaufmann für 20 $\mathcal{P}$ Hering und 1 Liter Milch für 12 $\mathcal{P}$; wieviel hat er zu bezahlen? (32 $\mathcal{P}$.) Mutter hat ihm 1 $\mathcal{M}$ mitgegeben; wieviel muß er zurückerhalten? — Wie macht es der Kaufmann, wenn er herausgibt? — Die Schüler geben aus ihrer Erfahrung an: Der Kaufmann legt ein Zweispennig-, ein Einpennig-, ein Fünfspennig-, ein Beinhpennig- und ein Fünzigspennigstück auf den Tisch und spricht: 34, 35, 40, 50 $\mathcal{P}$, 1 $\mathcal{M}$! Er zählt also zu der kleineren Zahl so lange hinzu, bis er die größere erreicht!

Darbietung des Neuen: Auf ähnliche Weise wollen wir Aufgaben schriftlich rechnen.

Lehrer schreibt an die Tafel: 35

+ 24

Dies die Additionsaufgabe! Wie heißt der erste Posten? der zweite? Zerlege die erste Zahl! die zweite! Zähle zusammen! Wie heißt die Summe? (59.) Wie heißt die erste Zahl? (35.) Welche Zahl hast du zu ihr zugelegt? (24.) Welche Zahl erhältst du dann? (59.) Welche beiden Zahlen hast du zusammengezählt, um 59 zu erhalten? Wie groß ist der Unterschied zwischen 59 und 35?

Diese Aufgabe wollen wir schriftlich rechnen.

Lehrer schreibt an die Tafel: 59

— 35

Les die beiden Zahlen, die untereinander stehen!

Welches Zeichen sagt uns, daß wir zwei Zahlen zusammenzählen sollen? (+) Welches Zeichen sagt uns, daß wir den Unterschied zweier Zahlen suchen sollen? (—) Wir suchen zuerst den Unterschied der E. Wieviel E hat die größere Zahl? Wieviel E hat die kleinere Zahl? Wie groß ist der Unterschied zwischen 5 E und 9 E? $= (4 \text{ E})$. Die 4 E schreibe ich unter die E. Wieviel Z enthält die größere Zahl? die kleinere? Wie groß ist der Unterschied zwischen 3 Z und 5 Z? Die 2 Z schreibe ich unter die Z. Wie heißt also der Unterschied?

Wie groß ist der Unterschied zwischen 987 und 123? Schreibe die Aufgabe an die Tafel! 987

— 123

Numeriere! Wieviel E muß ich zu 3 E legen, um 7 E zu erhalten? Sprich $3 \text{ E} + 4 \text{ E} = 7 \text{ E}$! (Die fette Zahl wird betont.) Ergänze 2 Z zu 8 Z! ($2 \text{ Z} + 6 \text{ Z} = 8 \text{ Z}$.) Ergänze 1 H zu 9 H! ($1 \text{ H} + 8 \text{ H} = 9 \text{ H}$.)

Wie heißt der Unterschied? (864.)

Lehrer schreibt an die Tafel: 967

— 460

Das Kind löst ganz kurz: $0 \text{ E} + 7 \text{ E} = 7 \text{ E}$; $6 \text{ Z} + 0 \text{ Z} = 6 \text{ Z}$. $4 \text{ H} + 5 \text{ H} = 9 \text{ H}$! Die fetten Zahlen werden betont.

II. Fall: Die Stellen des Subtrahendus enthalten mehr Einheiten als die entsprechenden Stellen des Minuendus.

Vorbereitung. Lehrer schreibt an die Tafel $9 - 2 =$. Dies die Aufgabe! Wie groß ist der Unterschied zwischen 9 und 2? Der Lehrer schreibt 7 hin. In die 2. Reihe schreibt der Lehrer: $19 - 12 =$. Um wieviel ist die 9 vergrößert (auf 9 und 19 zeigend)? (1 Z.) Um wieviel ist die 2 vergrößert (auf 2 und 12 zeigend)? (1 Z.) — Wie heißt der Unterschied? (7) Der Unterschied ist derselbe geblieben. Vergrößere die erste Zahl — auf 9 zeigend — um 1 H! Vergrößere die zweite — auf 7 zeigend — um 1 H! Lehrer schreibt in die 3. Reihe $109 - 102 =$. Wie heißt der Unterschied zwischen 109 und 102? Wir sehen: Der Unterschied zweier Zahlen bleibt derselbe, wenn ich beide um dasselbe vergrößere. Einprägen!

Aufgabe: In einer Schule sind am Anfange des Schuljahres 58 Kinder. Im Laufe des Jahres kommen 36 Kinder hinzu. Wieviel Kinder besuchen die Schule am Schlusse des Jahres?

Wieviel Kinder besuchen die Schule am Anfange des Jahres? Wieviel kommen hinzu? Was sollen wir ausrechnen? Wie finden wir die Summe der Kinder? (Wir müssen die beiden Posten zusammenzählen.) Wie heißt die Additionsaufgabe? Schreibe sie an die Tafel!

58

+ 36

Zähle zusammen! Wie heißt die Summe? Wie hast du die Summe erhalten? In welcher Reihenfolge haben wir die einzelnen Zahlordnungen addiert? Welche Summe ergab die Addition der E? Wieviel E stehen an der Tafel in der Summe? Wo ist der Z geblieben? (Wir haben ihn zu den Zehnern gelegt.)

Wir wollen die Aufgabe jetzt in einer andern Form rechnen.

In einer Schule sind am Anfange des Schuljahres 58 und am Schluß 94 Kinder. Wieviel sind im Laufe des Schuljahres hinzugekommen?

Wieviel Kinder waren am Anfang des Schuljahres in der Klasse? Wieviel am Schlusse? Was sollen wir ausrechnen? Zwischen welchen beiden Zahlen sollen wir den Unterschied suchen? Schreibe die Aufgabe an die Tafel!

94

— 58

58 soll zu 94 ergänzt werden. Zu welcher Zahl sollen wir zulegen? (58.) Wie groß soll sie werden? (94.) Mit welcher Zahlordnung beginnen wir? Wieviel E hat die größere Zahl? Wieviel E hat die kleinere Zahl? Wir sollen 8 E zu 4 E ergänzen. Das ist unmöglich. 94 haben wir erhalten, indem wir zu 58 eine andere Zahl zuzählten. Seht euch noch einmal die Additionsaufgabe an! Bei der Addition erhielten wir als Summe nicht 4 E. Wieviel E erhielten wir in der Summe? (14 E.) Wieviel E stehen hier an der Tafel in der Summe? (4 E.) Wo ist der Z geblieben? (Wir haben ihn zu den Z gelegt.) Wir müssen nun die 8 E also auch nicht zu 4 E, sondern zu 14 E ergänzen. Ergänze 8 E zu 14 E! ($8\text{ E} + 6\text{ E} = 14\text{ E}$). Um wieviel haben wir die obere Zahl vergrößert? (1 Z.) Um wieviel müssen wir auch die untere kleinere Zahl vergrößern, wenn der Unterschied derselbe bleiben soll? (1 Z.) Welchen Satz haben wir uns gemerkt? (Der Unterschied zweier Zahlen bleibt derselbe, wenn ich beide um dasselbe vergrößere.) Ergänze 6 Z zu 9 Z! ($6\text{ Z} + 3\text{ Z} = 9\text{ Z}$). Wie heißt der Unterschied?

Lehrer schreibt an die Tafel: 592

+ 254

Addiere! Wie heißt die Summe? Wie haben wir 846 erhalten? (Zu 592 haben wir 254 gelegt.) Jetzt wollen wir den Unterschied zwischen 846 und 592 suchen!

Schreibe die Aufgabe an die Tafel! 846

— 592

Wir sollen 592 zu 846 ergänzen. Beginne mit den E! ($2\text{ E} + 4\text{ E} = 6\text{ E}$.) Wieviel Z enthält die größere Zahl? Wieviel Z enthält die kleinere Zahl? Wir sollen 9 Z zu 4 Z ergänzen. Das ist nicht möglich. Wieviel Z ergaben sich beim Zusammenzählen in der Summe? (14 Z.) Wo blieben

die 10 Z? (Wir legten $10\text{ Z} = 1\text{ H}$ zu den H.) Also müssen wir auch von 9 Z zu 14 Z aufzählen. Ergänze!) ($9\text{ Z} + 5\text{ Z} = 14\text{ Z}$.) Um wieviel haben wir die obere Zahl vergrößert? (1 H.) Was müssen wir tun, damit der Unterschied zwischen beiden Zahlen derselbe bleibt? (Wir müssen auch die untere um 1 H. vergrößern.) Ergänze nun die H! ($6\text{ H} + 2\text{ H} = 8\text{ H}$.) Wie heißt der Unterschied? (Der Unterschied heißt 254.) Die Kinder sagen zu gern: Kommt raus 254.

Lehrer schreibt an die Tafel: 286

+ 439

Abdiere! Wie heißt die Summe? Wieviel E ergab die Summe? Wieviel stehen dort nur? Wo blieb der Z? Wieviel Z ergab die Summe? Wieviel stehen dort? Wo blieb der H? Wie haben wir aus 286 die Zahl 725 erhalten? (Wir haben zu 286 die Zahl 439 zugelegt.)

Wir wollen jetzt den Unterschied zwischen 725 und 286 suchen.

Schreibe die Aufgabe an die Tafel! 725

— 286

Wieviel E stehen oben? Wieviel E stehen unten? Wir sollen 6 E zu 5 E ergänzen. Das ist nicht möglich. Wieviel E ergab die Addition? (15 E.) Wir müssen also auch zu 15 E ergänzen. Ergänze! ($6\text{ E} + 9\text{ E} = 15\text{ E}$.) Um wieviel haben wir die obere Zahl vergrößert? (Um 1 Z.) Was müssen wir tun, damit der Unterschied derselbe bleibt? (Wir müssen auch die untere um 1 Z vergrößern.) Welchen Satz haben wir uns gemerkt? Wieviel Z haben wir nun unten? (9 Z.) Wieviel Z haben wir oben? (2 Z.) Wir sollen 9 Z zu 2 Z ergänzen. Das ist nicht möglich. Wieviel Z ergab die Summe? (12 Z.) Wir müssen also auch zu 12 Z ergänzen. Ergänze! ($9\text{ Z} + 3\text{ Z} = 12\text{ Z}$.) Um wieviel haben wir nun wieder die obere Zahl vergrößert? (1 H.) Was müssen wir tun, damit der Unterschied derselbe bleibt? (Wir müssen auch die untere um 1 H vergrößern.) Ergänze 3 H zu 7 H! ($3\text{ H} + 4\text{ H} = 7\text{ H}$.) Wie heißt der Unterschied?

Lehrer schreibt an die Tafel: 404

+ 596

Vies die Aufgabe! Zähle zusammen! Wie heißt die Summe? Wie haben wir aus 404 die Zahl 1000 erhalten?

Wir wollen nun den Unterschied zwischen 1000 und 404 suchen.

Schreibe die Aufgabe an die Tafel: 1000

— 404

Wieviel E enthält die obere Zahl? Wieviel E enthält die untere Zahl? Wir sollen von 4 E bis 0 E aufwärts zählen. Das ist nicht möglich. Denken wir daran, wie wir die Zahl 1000 erhalten haben. Wieviel E enthielt die Summe? (10 E.) Bis 10 E müssen wir also aufwärts zählen. Ergänze! $4\text{ E} + 6\text{ E} = 10\text{ E}$. Um wieviel haben wir die obere Zahl vergrößert? (1 Z.) Um wieviel müssen wir die untere Zahl vergrößern, damit der Unterschied derselbe bleibt? (1 Z.) Wieviel Z haben wir nun unten? (1 Z.) Wieviel Z haben wir oben? (0 Z.) Wir sollen von 1—0 Z aufwärts zählen. Die Schüler sagen schon: Das geht nicht. Bei der Addition standen auch nicht 0 Z in der Summe, sondern 10 Z. Wir

zählen also von 1 Z bis 10 Z aufwärts. Ergänze! ($1\text{ Z} + 9\text{ Z} = 10\text{ Z}$.) Um wieviel haben wir die obere Zahl vergrößert? ($10\text{ Z} = 1\text{ H}$.) Was müssen wir tun, damit der Unterschied derselbe bleibt? (Wir müssen auch die untere um 1 H. vergrößern.) Ergänze! ($5\text{ H} + 5\text{ H} = 10\text{ H}$.) Wie heißt der Unterschied?

Die Lösung der Aufgaben gestaltet sich also in folgender Weise:

912

— 498

Von 8 E läßt sich zu 2 E nicht aufwärts zählen. In der Summe 912 waren auch gar nicht 2 E, sondern 12 E. $8\text{ E} + 4\text{ E} = 12\text{ E}$. Ich habe die obere Zahl um 1 Z vergrößert. Damit der Unterschied derselbe bleibt, muß ich auch die untere um 1 Z vergrößern. Von 10 Z bis 1 Z kann ich nicht aufwärts zählen. In der Summe 912 erhielt ich auch nicht 1, sondern 11 Z. $10\text{ Z} + 1\text{ Z} = 11\text{ Z}$. Ich habe die obere Zahl um 10 Z = 1 H vergrößert. Damit der Unterschied derselbe bleibt, muß ich auch die untere um 1 H vergrößern. $5\text{ H} + 4\text{ H} = 9\text{ H}$. Der Unterschied heißt 414.

Diese Sprechweise kürzt sich nach und nach ab: Der Schüler spricht: $8\text{ E} + 4\text{ E} = 12\text{ E}$. $10\text{ Z} + 1\text{ Z} = 11\text{ Z}$. $5\text{ H} + 4\text{ H} = 9\text{ H}$.

Später unterbleibt auch die Angabe des Stellenwertes, und es wird gerechnet:

$8 + 4 = 12$. $10 + 1 = 11$. $5 + 4 = 9$. Die fette Zahl wird betont.

III. Fall: Es wird der Unterschied gesucht zwischen der Summe mehrerer kleiner Posten und einer größeren Vollzahl.

Aufgabe: Ein Händler fährt aufs Land. Im ersten Dorf kauft er eine Kuh für 294 Mk., im zweiten ein Kalb für 141 Mk.; im dritten gibt er 174 Mk., im vierten 239 Mk. aus. 152 Mk. bringt er nach Hause. Wieviel hatte er mitgenommen?

Was sollen wir ausrechnen? Was müssen wir mit den einzelnen Posten machen? (Wir müssen sie untereinander schreiben und zusammenzählen.) Wie heißt die Summe? Wieviel Geld hatte er also mitgenommen? (1000 Mk.) Jetzt lautet die Aufgabe etwas anders.

Ein Händler fährt mit 1000 M aufs Land. Im ersten Dorf kauft er eine Kuh für 294 M, im zweiten ein Kalb für 141 M; im dritten gibt er 174 M und im vierten 239 M aus. Wieviel Geld behält er noch?

Wieviel Geld nahm der Händler mit? (Lehrer schreibt an die Tafel 1000 M.) Wieviel bezahlt er im ersten Dorfe? im zweiten? im dritten? im vierten? (Die Zahlen schreibt der Lehrer untereinander.)

1000	M
— 294	"
141	"
174	"
239	"

Was müssen wir nun zuerst ausrechnen? (Wieviel Geld der Händler ausgegeben hat.) Welche Posten müssen wir zusammenzählen? Zu welcher

Zahl müssen wir die Summe dann ergänzen? (Zu 1000.) 1000 ist die Vollzahl. Wir wollen nun die Posten zusammenzählen und zu 1000 ergänzen. Beginne mit den E! ($9 + 4 = 13 + 1 = 14 + 4 = 18 =$.) Wieviel E enthält die Summe der vier Posten? (18.) Wieviel E enthält die Vollzahl! (0.) Denken wir nun an unsere erste Aufgabe; sie steht noch an der Tafel. Wieviel E ergab die Addition in der Summe? (20.) Zu wieviel E müssen wir also auch ergänzen? (20.) Ergänze! ($18 E + 2 E = 20 E$.) Um wieviel haben wir die Vollzahl vergrößert? ($20 E - 2 Z$.) Um wieviel müssen wir auch die Posten vergrößern, damit der Unterschied gleich bleibt? (2 Z.) Zähle die Zehner zusammen! ($2 + 3 + 7 + 4 + 9 = 25 Z$.) Wieviel Z haben wir in der Vollzahl? (0 Z.) Wieviel Z ergab aber die Addition (auf die erste Aufgabeweisend)? (30.) Zu wieviel Z müssen wir also auch ergänzen? (30.) Ergänze! ($25 Z + 5 Z = 30 Z$.) Um wieviel haben wir die Vollzahl vergrößert? ($30 Z = 3 H$.) Um wieviel müssen wir auch die Posten vergrößern? (3 H.) Zähle die H der Posten zusammen! ($3 + 2 + 1 + 1 + 2 = 9 H$.) Wieviel H stehen in der Vollzahl? (10 H.) Ergänze! ($9 H + 1 H = 10 H$.) Wieviel Geld behielt also der Händler? (152 Mk.)

Diese Lektion sollte zeigen, daß das Verfahren, den Unterschied durch Aufwärtszählen zu finden, für das Verständniß der Schüler nicht mehr Schwierigkeiten bereitet, als das alte sogenannte Borgverfahren. Die Vorteile der Ergänzungsmethode treten recht deutlich in die Augen, wenn der Minuend viele Nullen hat. Nach dem alten Verfahren werden beispielsweise die T in H, die H in Z, die Z in E verwandelt, und wenn das Kind an die T kommt, hat es vergessen, daß diese Stelle um 1 verkleinert ist. Bei der österreichischen Subtraktionsmethode folgt auf die um 10 Einheiten vermehrte Stelle des Minuenden sofort die um dieselbe Größe — 1 Einheit der nächst höheren Stufe — vermehrte Stelle des Subtrahenden. Das fortwährende Hin- und Herspringen aus einer Zahlordnung in die andere wird vermieden. Die zu übertragende Größe wird nicht rückwärts, sondern vorwärts bewegt. Wendet man das Ergänzungsverfahren beim Dividieren in der Weise an, daß man den Divisionsrest suchen läßt, ohne das Produkt hinzuschreiben, so wird man ihm den Vorzug der Kürze nicht absprechen können.

Die neue Regelung der höheren Mädchenbildung in Preußen.

Vom Herausgeber.

Die seit langem ersehnten neuen Bestimmungen über die höhere Mädchenbildung haben am 15. August auf Schloß Wilhelmshöhe die königliche Genehmigung gefunden. Was bringen sie unserm Volke? Was bedeuten sie für den seminarisch gebildeten Lehrerstand?

Wenn wir von der erhöhten Warte des Volksfreundes das neue Werk betrachten, so werden wir unser Herz der Befriedigung darüber

nicht verschließen können. Die neue Mädchenbildung verfolgt keine über-
spannten Ziele, sondern knüpft an die weibliche Natur und Bestimmung
und an die gegebenen Verhältnisse in Schule und Wirtschaftsleben im
allgemeinen mit glücklicher Hand an und führt besonnen höheren Auf-
gaben zu. Wer in den letzten Jahren die wilden Untriebe mancher
Frauengruppen beobachtet und gewisse Strömungen in unserer Frauen-
literatur verfolgt hatte, konnte nur mit einer gewissen Bangigkeit der
neuen Grundlinien über Mädchenbildung entgegensehen. Man wollte in
jenen Kreisen die Grenzen zwischen männlichem und weiblichem Wesen
geflissentlich verwischen und sah die Frauenbildung einzig von dem Ge-
sichtswinkel aus an: Wie machen wir das Weib wirtschaftlich und gesell-
schaftlich selbständig? Ein müßiger Kampf beider Geschlechter um den
Brotkorb wäre die Folge gewesen. Da war es in der Tat nicht ganz
unberechtigt, wenn mancher befürchtete, die lärmende Kampfesweise der
Frauenrechtlerinnen könnte unsere Unterrichtsverwaltung doch hier und da
nachgiebig gestimmt haben.

Der neue Plan lehrt uns, daß diese Furcht grundlos gewesen ist.
Man hat die Frage in den Vordergrund geschoben: Was frommt unserem
Familienleben? Erst in zweiter Linie hat man der zunehmenden Ehe-
losigkeit in höheren und mittleren Volksschichten Rechnung getragen und
den Kampf der Frau ums tägliche Brot als einen bestimmenden Grund
für die Frauenbildung gelten lassen. Unsere Unterrichtsverwaltung sieht
noch immer als den „natürlichen Beruf“ des weiblichen Geschlechts den
der Gattin und Mutter an. Sie hofft, daß nur „besonders Geeignete“
den Studienplan wählen werden, der zu den Pforten der Universität
führen soll, daß er also eine Ausnahme bleibe. Die Richtung, welche
durch Helene Lange vertreten wird, hat also keinen vollen Erfolg ge-
habt; sie warf der höheren Mädchenschule vor, diese sehe „ihre Aufgabe
mehr darin, dem Mann eine verständnisvolle Gattin an die Seite zu
stellen, als die Frau zu befähigen, selbständige geistige Werte zu schaffen
und das Gesamtempfinden mit ihrem seelischen Eigenleben zu durchdringen“.
Wir glauben, daß gerade im Familienleben die Frau das Volksleben so
beeinflussen kann wie nirgends sonst, und daß sie dort als geistiges Wesen
sich voll zu entfalten vermag, und darum bleibt die Frage, wie die Frau
ihrer Stellung in der Familie entspreche, zu allen Zeiten die wichtigste.

War es denn aber nötig, die Bildung der Gattin und Mutter auf
eine höhere Grundlage zu stellen, oder bringen wir nur dem Streben
unsrer Zeit nach prunkvoller Äußerlichkeit ein Opfer, wenn wir die
Mädchenbildung in dieser Weise ausbauen? 1895 sagte Schmoller auf
dem evangelisch-sozialen Kongreß in Erfurt: „Wenn wir in den nächsten
drei Generationen nicht besser für die Frauenerziehung sorgen, so muß
Deutschland in der ganzen Kulturentwicklung zurückbleiben.“ Wegen der
Rolle, die der Frau im Familienleben zufällt, enthält dieses Wort eine
ernste Wahrheit. Am 14. Mai 1851 schrieb Bismarck aus Frankfurt a. M.
an seine Frau: „Ich habe dich geheiratet . . ., um in der fremden Welt
eine Stelle für mein Herz zu haben, die all ihre dürrn Winde nicht
erfalten, und an der ich die Wärme des heimatischen Kaminfeuers finde.

an das ich mich dränge, wenn es draußen stürmt und friert.“ Bei anderer Gelegenheit soll er sie mit den Worten gefeiert haben: „Sie wissen nicht, was diese Frau aus mir gemacht hat.“ So urteilt der geistesgewaltige Kanzler, der Mann mit dem ehernen Willen, über den Einfluß des Weibes auf den Mann. Nicht jede Frau wird fähig sein, wie eine Johanna von Bismarck das Innenleben ihres Gatten zu beeinflussen; unendlich viele werden in der Rolle einer Nora als Puppe des Mannes ihr Leben verbringen und die Ursache werden, daß im Mann die starken Wurzeln des Familiensinns und dadurch die Saugadern eines gefestigten Charakters vertrocknen und er ein Spielball aller Außerlichkeiten wird. Unser gesamtes öffentliches Leben trägt die Spuren des Familienlebens. Bei der Hast und den gesteigerten Anforderungen, die in unserer Zeit das öffentliche und das Erwerbsleben an den Mann stellen, ist es um so dringender nötig, daß ihm „die Wärme des heimatischen Kaminfeuers“ bewahrt bleibe, denn sonst leidet das innere Gleichgewicht und der öffentliche Verfall naht. — Wir begrüßen es darum dankbar, daß künftig der weiblichen Gefühlsbildung, dem allein herrschenden Ästhetischen in der Mädchenbildung Schranken gezogen werden sollen. Wenn die „Verstandesbildung und die Erziehung zu selbstthätiger und selbständiger Beurteilung der Wirklichkeit“ zu ihrem Rechte kommen, wenn durch Mathematik und Umgestaltung und Verstärkung des naturwissenschaftlichen Unterrichts künftig etwas Granit und Stahl der weiblichen Lebensauffassung eingefügt werden könnte, so würde die Frau mehr als bisher fähig sein, am Gedankenleben des Mannes teilzunehmen und diesem eine wirkliche Lebensgefährtin und nicht bloß des Hauses Wirtschaftlerin zu sein. Es ist so schön, was da über die Aufgaben des Lyzeums inbezug auf die „Ergänzung der Bildung in der Richtung der künftigen Lebensaufgaben einer deutschen (!) Frau, ihre Einführung in den Pflichtenkreis des weiteren Gemeinschaftslebens, in Wohlfahrtskunde sowie die Gebiete der Barmherzigkeit und Nächstenliebe“ gesagt wird: es klingt so ermutigend für den Volksfreund, wenn dem Lyzeum das Ziel gesteckt wird, es habe „dem innern Leben heranwachsender Mädchen einen würdigen Inhalt zu geben und vor Verflachung und Veräußerlichung zu bewahren“.

Auch die Kindererziehung heißt gebieterisch, der Frauenbildung festere Fundamente zu geben. Das Leben der Straße, die Flut der Bücher und Zeitungen, die in unser Haus einbricht, die ganze Atmosphäre unsrer Lebensführung lassen das Kindergemüt nicht unberührt, und die Erziehung erfordert mehr Takt und auch mehr Wissen als früher. Die heranwachsende Tochter und der heranreifende Sohn werden sich nur dann ohne Widerspruch vor der Mutter beugen, wenn sie nicht nur ihr liebendes Herz, sondern auch ihren überlegenen Geist verspüren. Es wird manchmal recht absprechend über die Kindererziehung in unsern höheren und mittleren Ständen geurteilt, wahrscheinlich mit Unrecht; denn das Suchen nach dem richtigen Wege tritt gerade in diesen Kreisen oft recht scharf ins Tageslicht. Die neuen Bestimmungen stellen darum mit Recht die Unterweisung in der Pädagogik in den Mittelpunkt der Lehrthätigkeit

des Lyzeums und bekunden viel Einsicht in das Bedürfnis unsrer Tage, wenn sie für jedes Lyzeum einen Kindergarten fordern.

Endlich soll es nicht ungerühmt bleiben, wenn die neue Mädchenschule die hauswirtschaftliche Arbeit wieder zu Ehren bringt, wenn auch das „Hausmütterchen“ mit all seinen Sorgen um das Kleine und Kleinste nicht nach dem Geschmack unsrer unentwegten Frauenrechtlerinnen ist, wie wir erst jüngst aus der schmachvollen Beurteilung der deutschen Frau durch Minna Cauer, auch eine Deutsche, in der „Daily Mail“ ersehen konnten. Wir stehen in Gefahr, aus falsch verstandener Bildung heraus die körperliche Arbeit zu unterschätzen. Es ruht ein unendlicher Segen darin, wenn Hand und Fuß sich regen müssen. Wenn heutigentages soviel weibliche Arbeitskraft auf geistige Berufe und schlecht bezahlte Nadelarbeit und ähnliche Dienste angewiesen ist, so liegt die Ursache darin, daß man viele Arbeiten aus dem Hause verwiesen hat, die unsrer Großmütter Stolz waren. „Warum soll ich mich damit abgeben? Das kauft man viel billiger im Geschäfte!“ Die hierdurch brach liegende weibliche Arbeitskraft drängt nun nach Tätigkeit auf anderen Gebieten, und so hat auch dieser Umstand dazu beigetragen, die Frauenfrage zur brennenden werden zu lassen.

Das sind die wesentlichen Punkte, in denen gegen früher ein Fortschritt zu spüren ist. Es berührt auch wohlthuend, daß in der Frage der Koedukation eine besonnene Entscheidung getroffen worden ist. Künftig dürfen in die Unter- und Mittellassen der höheren Mädchenschulen auch Knaben zur Vorbereitung für die Tertia einer höheren Knabenschule aufgenommen werden. Wenn dies auch nur ausnahmsweise geschehen soll, so ist es doch aus praktischen Gründen dankenswert, daß die Möglichkeit überhaupt geboten ist. Damit ist unsern Bedürfnissen entsprochen; denn die Koedukation im Pubertätsalter erscheint aus erzieherischen Gründen bei uns nicht wünschenswert. — Auch die Forderung, daß die höhere Mädchenschule 10 Jahrgänge haben muß, und daß an geeigneten Orten noch ein bis zwei Studienjahre im Lyzeum angefügt werden können, findet unsere volle Billigung; wir helfen hiermit den jungen Mädchen über die Backfischjahre hinweg, die gerade für Töchter unserer gehobenen Gesellschaftskreise oft so unsäglich inhaltsleer gewesen sind. Hoffentlich wird es gelingen, den Sinn unserer weiblichen Jugend für Bildungsfragen voll und ganz zu wecken. Die Fingerzeige über die Methodik dieser Jahre geben geschickten Lehrern die nötige Bewegungsfreiheit.

Bisher sind nur Lichtseiten der neuen Bestimmungen hervorgekehrt worden. Fehlt der Schatten ganz und gar? Daß manche Gruppen der Frauenrechtlerinnen unzufrieden sein und den Plan als halbes Werk bezeichnen werden, glauben wir gern; das schadet aber nichts. Wenn aber aus Kreisen des deutschen Lehrervereins heraus der Vorwurf erhoben wird, der Plan entspreche nicht den Forderungen der Einheitschule, und die Schule dürfe eigentlich nicht „höhere Mädchenschule“, sondern müsse „Schule für Mädchen aus höheren Ständen“ heißen, so verdient dieser Einwurf doch einige Erwägungen. Wir würden es aus sozialen Gründen auch lieber gesehen haben, wenn die Unterstufe der höheren Mädchenschule

ganz weggefallen wäre. Hier hätte man die Zeichen der Zeit stärker beachten sollen. Wenn aber von der Kritik gefordert wird, die höhere Mädchenschule solle mit öffentlicher Unterstützung auch begabten Schülerinnen unsrer niedrigen Volksschichten geöffnet sein, so ist das graue Theorie. Wir können uns nicht einmal im Hinblick auf unsere männliche Jugend mit dem Gedanken befreundeten, daß in stärkerem Maße als bisher geeigneten Knaben der Zugang zu höheren Studien erschlossen werden soll. Solche Maßregeln gleichen der Treibhauskultur mit all ihren Vorzügen und Nachteilen. Wird der Mann das halten, was der Knabe versprochen hat? Ist es in sittlicher Beziehung stets wohlgetan, einzelne Individuen aus dem Anschauungskreise ihrer Familie hoch herauszuheben? Zerschneidet man damit nicht oft die stärksten Wurzeln sittlicher Kraft? Personen mit bedeutenden Geistesgaben und sittlicher Stärke heben sich meist auch ohne fremdes Zutun über ihre Umgebung hinaus, und in der zweiten oder dritten Generation kommen solche Familien aus eigener Kraft in die Sphäre, die ihrem Ahn künstlich erschlossen werden sollte. Das ist das Gesunde und Natürliche und für das Volksganze allein Ersprießliche. Und ein Volk kann ohne Schaden warten. Wohl ist von manchem tüchtigen Mann bekannt, daß er aus armem Hause stammte und durch Gönner seine Bahn in höhere Lebenskreise gefunden hat. Aber wir wollen solche Ausnahmen nicht entscheiden lassen. Bei Mädchen fürwahr vermögen wir nicht einzusehen, was es dem Individuum und der Gesamtheit nützen soll, wenn die Tochter eines Tagelöhners die höhere Mädchenschule besucht. Für den Lebensberuf in ihren Kreisen ist ihr diese Bildung hinderlich, und soll etwa den gelehrten Frauenberufen, die nur als Ausnahme gedacht sind, künstlich ein Menschenstrom zugeführt werden? Wenn eine Sicherheit geboten werden könnte, daß wir einem Genie die Bahn brechen, dann ließe jene Maßregel sich wohl verteidigen. Wer will aber hierfür bürgen? Wenn wir also die neue Mädchenschule in ihren wesentlichen Grundrissen betrachten, dann darf unser Volk ihre Urheber beglückwünschen und hoffnungsvoll in die Zukunft schauen.

Was sagen aber wir seminarisch gebildeten Lehrer dazu? Der Boden, auf dem wir in dieser Schule standen, ist uns seit langem umstritten worden. Die Akademiker und die Lehrerinnen trachteten von jeher danach, uns aus diesem Gebiet zu verdrängen. Jetzt soll die Hälfte der wissenschaftlichen Stunden auf der Mittel- und Oberstufe von akademisch gebildeten Lehrkräften erteilt werden. Der für Mittelschulen geprüfte Lehrer ist zwar noch zugelassen. Was wird ihm aber zufallen, wenn auf der Mittel- und Oberstufe die „ordentliche“ Lehrerin für höhere Mädchenschulen noch ihren Anteil erhalten hat? Wir wollen es nur eingestehen, daß wir hier auf verlorenem Boden stehen und bloß noch das Rückzugsgesecht kämpfen. Da diese Schulen von nun an als höhere gelten sollen, so ist diese Entwicklung der Dinge folgerichtig, und es läßt sich zunächst nichts Stichhaltiges dagegen einwenden. Liegt diese Entwicklung aber im allgemeinen Interesse? Es ist fraglich, ob trotz der Gleichstellung der akademischen Lehrer an Mädchenschulen mit denen an höheren Knabenschulen der Zuzug tüchtiger

Kräfte reichlich erfolgen wird. Warum verschließt man aber beinahe gänzlich den tüchtigsten Mitgliedern des Volksschullehrerstandes die Tür zur höheren Mädchenschule und zwar in einer Zeit, wo man im Abgeordnetenhaus viel weise Worte gesprochen hat, wie den Volksschullehrern eine Laufbahn zu eröffnen sei. Warum läßt man nur Lehrerinnen zu akademischen Studien zu, die in der Oberlehrerinnenprüfung einen praktischen Abschluß finden? Warum bietet man nicht den Volksschullehrern dieselbe Möglichkeit? Im Königreich Sachsen ist ihnen durch die Neuordnung der pädagogischen Prüfung an der Universität Leipzig vom 6. Juni d. Js. möglich, den wissenschaftlichen Unterricht an Lehrer- und Lehrerinnenseminaren sowie an Realschulen und höheren Mädchenschulen zu übernehmen. Wann wird Preußen darin folgen? Wann wird insonderheit der innere Widerspruch beseitigt werden, daß junge Mädchen aus gebildeten Ständen von einem Kollegium unterrichtet werden müssen, das so stark mit akademischen Kräften durchsetzt ist, während für die Bildung unsrer Volksschullehrer vorwiegend Männer genügen, die durch Mittelschul- und Rektorprüfung meist als Autodidakten ihre Bildung ergänzt haben. (Wir selbst wollen damit diese Bildung nicht unterschätzen; die Welt aber betrachtet sie im Vergleich zu der akademischen als minderwertig, und wir empfinden es darum als einen Widerspruch, wenn sie in den Volksschulseminaren genügen soll, während das höhere Lehrerinnenseminar sie nur zur Einführung in die Unterrichtspraxis gebrauchen kann und sogar die gewöhnliche höhere Mädchenschule den Mittelschullehrer mehr nur als Aushilfe benutzen wird.) Es schmerzt uns Preußen, wenn Ratorp unter ungeheurem Beifall in Dortmund erklären durfte, daß Preußen auf dem Schulwesen vielfach erst ganz hintennach marschiiert. Gebe Gott, daß solche Klagen bald verstummen!

Ein Leitfaden der Psychologie.*)

Von Dr. E. Zander, Soest.

Die Seele und ihre Tätigkeit im allgemeinen,
das Bewußtsein.

Den Ursprung der Seele gibt 1. Mose 2, 7 mit den Worten an: „Gott der Herr blies dem Menschen ein den lebendigen Odem in seine Nase, und also ward der Mensch eine lebendige Seele.“ Darnach ist die Seele das Göttliche, Unvergängliche, der Leib das Irdische, Vergängliche. Sie ist diesem vermählt, so daß die zwei eine Einheit bilden und immer der eine des andern zu seinen Geschäften bedarf, doch so, daß die Seele, gemäß ihrer Natur, zur Herrschaft berufen ist. Die Wechselwirkung zwischen Seele und Leib wird durch das Nervensystem vermittelt. Die Empfindungsnerven leiten die Reize des Stoffes (Materie) von den Sinnen zum Gehirn, oder wo immer das Bewußtwerden

*) Wir bringen den Aufsatz als eine Studie, wie ältere Schüler in die Anfangsgründe der Psychologie eingeführt werden können. Die Schriftleitung.

geschieht, die Bewegungsnerven leiten die Äußerungen der Seele zu den Muskeln. Zentralsitz des Nervensystems ist das Gehirn, dessen Gesundheit vor allem zu einer gesunden geistigen Tätigkeit nötig ist. In drei Farben spiegelt sich das seelische Leben, von denen bald die eine, bald die andere mehr hervortritt. Die Seele äußert sich in Erkennen, Fühlen und Wollen. Die Gesamtheit aller Vorgänge, die zu einer dieser drei Erscheinungen gehören, oder die Gesamtheit aller seelischen Vorgänge, um die wir wissen, nennen wir Bewußtsein.

Das Erkennen.

Die Empfindung.

Die mit dem Leibe verbundene Seele ist räumlich und zeitlich beschränkt. Daher bleibt ihr vieles verschlossen, selbst die körperlichen Vorgänge sind uns größtenteils unbewußt. Doch strebt der Geist ununterbrochen in das Reich des Unbekannten vorzudringen, und sowohl der einzelne Mensch gewinnt von Kind an bis in sein Alter mehr und mehr Kenntnisse, als auch die Menschheit im ganzen hat sich aus einem Zustande großer geistiger Armut zu dem Reichtum der jetzigen Bildung herausgearbeitet.

Die erste Kenntnis von den Dingen erhält die Seele in den Empfindungen. Die Empfindung ist das Innewerden eines Reizes, der auf unsere Organe ausgeübt wird. Der Vorgang ist physikalisch, insofern irgend ein Etwas der äußeren Natur (Physis) einen Reiz ausübt, physiologisch, insofern die Reizwellen durch Organe der inneren Natur (ebensfalls Physis) aufgenommen und weitergeleitet werden, und psychisch, insofern die Seele (Psyche) es empfindet. Diese Umwandlung von Bewegung in Empfindung ist uns ebenso unerklärlich wie das Sein selbst. Es gibt Sinnesempfindungen und Körperempfindungen, allgemeine und örtliche.

An der einzelnen Empfindung unterscheidet man Inhalt (Qualität), Stärke und Ton. Der Inhalt bezeichnet die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Sinne oder Organe. Darnach haben wir die Empfindung der Helligkeit, Härte, Schwere, Süßigkeit usw. Die Stärke bezeichnet den Grad des Auftretens. Inbezug darauf ist unser Vermögen begrenzt durch Reizschwelle und Rezhöhe. Den Ton nennen wir das begleitende Gefühl und unterscheiden darnach angenehme und unangenehme Empfindungen.

Alle Reize rufen auch Bewegungen unsererseits hervor zur Abwehr oder zum Besitz, was Sache des Strebens ist. So erscheinen in den Empfindungen alle seelischen Kräfte, Erkennen, Fühlen und Wollen, vereinigt, wie das nicht nur die ersten Lebensäußerungen zeigen, sondern auch Vorgänge innerhalb unserer ganzen Lebenszeit.

Die Wahrnehmungen.

Wenn sich die Empfindung an einen bestimmten Gegenstand hält, so nehmen wir ihn wahr. Die Wahrnehmung ist das Bewußtwerden eines Dinges, das auf unsere Organe einen Reiz ausübt. Die Wahrnehmung geschieht natürlich in uns, aber die Seele verlegt die Bilder

der Dinge nach außen. Das uns umgebende All besteht für uns aus der unendlichen Zahl der Wahrnehmungen, zu denen uns die Sinne befähigen.

Die Vorstellungen.

Die Wahrnehmungen hinterlassen wahrscheinlich in unserer Nervensubstanz Spuren, die uns wieder bewußt werden können, sobald die betreffende Nervengruppe in neue, der früheren ähnliche Erregungen versetzt wird, so daß ein Abbild der früheren Erregung wieder erscheint. Jedenfalls hat die Seele die merkwürdige Kraft, die Wahrnehmungen festzuhalten, auch wenn der Gegenstand den Sinnen entrückt ist, und seiner wieder bewußt zu werden oder ihn sich vorzustellen. Die Vorstellungen sind seelische Abbilder der Dinge in deren Abwesenheit. Ohne Wahrnehmungen haben wir keine Vorstellungen, nach dem alten Sage: Nichts ist in der Seele, was nicht zuvor in den Sinnen gewesen ist. Ohne Vorstellungen würden die Wahrnehmungen ergebnislos an uns vorüber ziehen; sie sind das Maß, mit dem wir die folgenden Erlebnisse bemessen.

Das Selbstbewußtsein.

Bei den Wahrnehmungen müssen wir unsere Sinne auf die Gegenstände richten, also aufmerken; bei den Vorstellungen müssen wir uns erinnern; sehr bald haben wir auch ein bestimmtes Bewußtsein von dem, was uns Schmerz und was uns Freude bereitet, was wir also meiden oder erstreben müssen. So scheiden sich frühzeitig alle Seelenkräfte aus dem ursprünglichen unbestimmten Zusammensein der Empfindungen, und es tritt zu dem Bewußtsein das Selbstbewußtsein d. h. das Bewußtsein des eigenen Seins im Gegensatz zu anderen Wesen.

Die Anschauungen.

Die Wahrnehmung und demgemäß auch die Vorstellung ist um so schärfer, je genauer unser Sinn den Gegenstand erfäßt, ihn von andern unterscheidet und in seiner Ganzheit, wie in seinen Merkmalen untersucht. Dann schauen wir ihn an. Die Anschauung ist das geistige Erfassen eines Gegenstandes im ganzen und in seinen Teilen. Anschauungen müssen wir uns verschaffen von den Dingen, die wir behalten wollen, anstatt der flüchtigen Wahrnehmungen, mit denen wir uns meistens begnügen; Anschauungen sind, wie Pestalozzi sagt, das absolute Fundament aller Erkenntnis. Klare Anschauungen lassen klare Vorstellungen zurück, von denen die Richtigkeit und Sicherheit unseres Wissens abhängt. Jedoch sind auch die klarsten Vorstellungen im Verhältnis zu den Anschauungen nur Schatten. Viele Wahrnehmungen können wir überhaupt nicht mehr in ihrer Eigenart vorstellen z. B. Schmerzen; bei andern, wie den Vorstellungen räumlicher und zeitlicher Art, erweist sich wohl unsere Denk- und Sprachkraft als fast unbegrenzt, aber unsere Vorstellungskraft als sehr eng begrenzt.

Die Arten der Vorstellungen; ihr Leben im allgemeinen.

Den Vorstellungen fehlt also die Tätigkeit des körperlichen Organs, welche das Eigentümliche der Wahrnehmungen ist, und doch sind wir

uns, wie bei diesen, eines sinnlichen Eindrucks bewußt. Wir ordnen sie daher wie die Wahrnehmungen, um eine Übersicht zu gewinnen. Es gibt zusammengesetzte Vorstellungen oder Vorstellungskomplexe, das sind fast alle Vorstellungen, mit denen wir gewöhnlich arbeiten, und einfache, welche kaum selbständig auftreten. Dem Inhalte (Qualität) nach gehören die Vorstellungen irgendeinem bestimmten Sinne an, und wir unterscheiden dabei gleiche Vorstellungen, welche auf gleiche Wahrnehmungen eines und desselben Sinnes zurückgehen; ungleiche oder konträre Vorstellungen, die ich verwandt nenne, wenn ich mehr auf die Ähnlichkeiten, entgegengesetzt, wenn ich mehr auf die Verschiedenheiten sehe; und endlich unvergleichbare oder disparate Vorstellungen.

Die Vorstellungen sind die Grundlage für unsere Geistestätigkeit. Aber nicht alle Vorstellungen sind uns gegenwärtig, sondern nur sehr wenige. Das wird bewirkt durch die Enge des Bewußtseins, d. i. diejenige Beschränktheit unserer Seele, vermöge deren diese nur eine bestimmte Zahl von Vorstellungen zugleich im Bewußtsein haben kann. Andererseits sind wir in keinem Augenblick ganz frei von Vorstellungen, die beständig wechseln und ineinander greifen. Das Verschwinden der Vorstellungen aus dem Bewußtsein und ihr Erscheinen in demselben, ihr gelegentliches Aufflammen und Wiedererlöschen, das Wiedereinnewerden früherer Eindrücke oder Spuren und ihr Ersterven, oder wie immer man diesen Vorgang sich vorbilden möge, nennt man die Bewegung der Vorstellungen. Ob Erregungen, welche unsere Nerven einmal gehabt haben, je wieder ganz vertilgt werden, ist zweifelhaft. Das Beharren der Vorstellungen nennen wir das Verbleiben einmal gehabter Eindrücke oder die Fähigkeit der Seele, die Wahrnehmung als Vorstellung festzuhalten oder sie zu merken.

Die Vereinigung (Assoziation) der Vorstellungen.

Die Seele sucht die Vorstellungen zu vereinigen oder zu assoziieren (vergesellschaften). Ideenassoziation ist die Vereinigung oder die Verbindung der Vorstellungen (wobei das Wort Idee dasselbe wie Vorstellung bedeutet). Wir vereinigen sie sowohl äußerlich nach Raum und Zeit, als auch innerlich nach ihrer sachlichen Zusammengehörigkeit. Dabei gelten folgende Gesetze. Gleiche Vorstellungen verstärken einander; ungleiche hemmen sich zuerst, dann verschmelzen (assimilieren) oder ordnen sie sich; disparate Vorstellungen verbinden (komplizieren) sich oder schweben unverbunden nebeneinander, bis sie durch irgendeine Beziehung verbunden werden. (Beziehungs- oder Berührungsassoziation.) Auf der Assoziation beruht der Wert der Wiederholung und Gewöhnung; ohne sie gäbe es kein eigentliches Wissen, keine Übersicht und keinen Zusammenhang der Wahrnehmungen, und nach der Sicherheit, der Schnelligkeit und dem Reichtum ihrer Gedankenverbindungen scheiden sich die Geister in große und kleine.

Die Erneuerung (Reproduktion) der Vorstellungen; die Erinnerung.

Die Ideenassoziation setzt voraus, daß wir die Wahrnehmungen und Vorstellungen als gleiche oder verschiedene anzusehen imstande sind, und

daß wieder, daß wir früher gehabte Vorstellungen erneuern. Das Erinnerungsvermögen ist das Vermögen der Seele, früherer Wahrnehmungen wieder bewußt zu werden und ihre Vorstellungen gewissermaßen aus dem Innern hervorzuholen. Wir erinnern uns aber nicht nur von früher her derselben Wahrnehmung, die wir gerade jetzt haben, sondern es tauchen mit ihnen noch andere Vorstellungen auf, die mit jenen irgendwie verbunden sind. Man sagt, sie werden reproduziert. Reproduktion ist die Erneuerung (Wiederkehr) der Vorstellungen.

Bei manchen Vorstellungen können wir keinen Grund ihrer Reproduktion finden, wohl, weil die Verbindung so schnell geschieht, daß wir ihrer nicht bewußt werden. Die eigentliche Erinnerung aber geschieht unter einer gewissen Gespanntheit und Aufmerksamkeit. Wir sind nicht bedingungslos den wechselnden Ereignissen und der Bewegung der Vorstellungen preisgegeben, sondern wir können unseren Gedanken nachhängen und ihnen gebieten zu verweilen. Bei dieser Reproduktion erkennen wir die Gesetze der Gleichzeitigkeit (des Neben- und Nacheinander) und der Gleichartigkeit (des Aufolgeboneinander). Bei dem ersten erneuern Vorstellungen, die zur selben Zeit oder nacheinander verbunden waren, sich gegenseitig wieder, und zwar gewöhnlich in derselben Reihenfolge. Beim zweiten reproduzieren sich Vorstellungen, die verwandt sind.

Es pflanzt sich von dem erregten Teil des Bewußtseins die Erregung gewöhnlich auf diejenigen unbewußten Gebiete fort, die äußerlich durch Berührung oder innerlich durch Verwandtschaft am stärksten mit ihm verbunden sind. Daher erinnern wir uns der Dinge mehr als anderer, an denen unser Gefühl hängt, so daß, wenn unsere Seele ganz bei einem wichtigen Gegenstande weilt, dieser alles andere in den Hintergrund drängt und, da er mit allem verknüpft wird, man auf ihn immer wieder zurückkommt.

Hierbei wie bei allen Vorgängen unseres seelischen Lebens müssen wir eingedenk bleiben, daß wir nur in dinglichen Bildern von ihnen reden können, von denen keins die Sache selbst erklären kann. Vorstellung, Gedächtnis, Wille u. a. sind Abstrakta, Namen, für Eigenschaften oder Kräfte, die sich wohl äußern aber selbst nicht als sinnlich wahrnehmbare Dinge vorkommen.

Das Gedächtnis.

Die Summe aller reproduzierbaren Vorstellungen nennen wir Gedächtnis. Kommen uns Vorstellungen ohne erkennbaren Grund ins Bewußtsein, so fallen sie uns ein. Werden sie durch einen äußern oder inneren Grund reproduziert, so erinnern wir uns ihrer. Nötigen wir uns zur Erinnerung, so besinnen wir uns. Verweilen wir längere Zeit bei den Vorstellungen, so denken wir an sie. Gelingt die Reproduktion nicht, so sind sie vergessen.

Die Fähigkeit behalten und wieder bewußt zu werden, ist nicht für alle Erregungen gleich groß. Sie ist vielmehr an Bedingungen sowohl seitens des Gegenstandes (Objekts) wie seitens der wahrnehmenden Person (Subjekts) geknüpft. Wir merken uns gut, was von unsern Sinnen gut

wahrgenommen werden kann, was sich scharf gegen anderes abhebt, was häufig wiederholt wird, was unser Gefühl stark beeinflusst, worauf wir unsere Aufmerksamkeit lebhaft richten, was sich uns in einem für die Auffassung günstigen Zeitpunkte darbietet und was mit einer derartig eingepägten Wahrnehmung assoziiert ist. Je weniger die Wahrnehmungen der einen oder andern dieser Bedingungen genügen, desto eher werden sie vergessen. Endlich kommt auch unser Lebensalter in Betracht; denn das in der Jugend Erworbene bleibt uns sicherer, wie wenn es mit eingewachsen wäre, als das, was wir erleben, wenn wir schon ausgereift sind.

Nach dem gewöhnlichen Sprachgebrauch nennen wir Gedächtnis weniger den Vorrat unseres Wissens, als die Kraft der Seele, die Vorstellungen festzuhalten und wiedergeben. Die Haupteigenschaften sind dann Schnelligkeit (oder Leichtigkeit) und Treue. Ein gutes Gedächtnis ist also dasjenige, welches sich ohne Schwierigkeit und Fehler der Dinge erinnert. Doch gibt kein Gedächtnis die Dinge genau so wieder, wie wir sie wahrgenommen. Je weiter sie zurückliegen, um so mehr verschwinden sie in einem unbestimmten Etwas, aus dem sich nur wenige Einzelheiten herausheben. Ebenso wenig werden die Vorstellungen genau in der ursprünglichen Reihenfolge reproduziert, was schon aus dem Grunde schwierig ist, weil wir nach der Vielheit unserer Sinne immer mehrere Reihen nebeneinander empfinden. Die Größe des Geistes zeigt sich zuerst in dieser verhältnismäßigen Güte des Gedächtnisses, also in der Schärfe der Spuren, welche die Reize hinterlassen haben, in der Schnelligkeit, mit der das Wiederbewußtwerden dieser Spuren gegebenenfalls geschieht, in der Ähnlichkeit des reproduzierten Bildes mit dem wahrgenommenen und endlich in dem Reichtum der Vorstellungen, die das Bewußtsein ohne Verwirrung festzuhalten vermag.

Da wir ohne Gedächtnis geistig überhaupt nicht arbeiten können, so ist die Tätigkeit des Einprägens der Vorstellungen oder das Memorieren von großer Bedeutung. Nicht daß wir das Gedächtnis wie eine wachsende Kraft durch Aufgaben gleichviel welcher Art üben, sondern daß wir einen Vorrat von Wissen anschaffen, der uns zur Arbeit nützlich ist. Das mechanische (äußerliche) Memorieren prägt die Vorstellungen ein ohne Rücksicht auf den inneren Zusammenhang nur durch Wiederholung nach dem Gesetz der Gleichzeitigkeit und Reihenfolge. Das judiziöse (verständige) Memorieren nimmt außerdem noch das Gesetz der Gleichartigkeit zu Hilfe, indem man sich die Stoffe hauptsächlich nach ihrer Verwandtschaft einprägt. Das ingenüöse (künstliche) Memorieren bedient sich künstlicher Mittel, um schwer behaltbare Vorstellungsreihen zu verknüpfen.

Die Fertigkeiten.

Je öfter dieselben Vorstellungen und Vorstellungsreihen erneuert werden, desto weniger Mühe macht es, ihrer gelegentlich habhaft zu werden. Dasselbe gilt von den Bewegungen, d. h. von derjenigen Tätigkeit, die den umgekehrten Weg geht, von der Seele zu den ausführenden Muskeln. Je bekannter durch häufiges Begehen diese Bahnen sind, desto weniger

Aufmerksamkeit ist nötig, sie zu finden, desto weniger braucht das Bewußtsein dabei zu sein. Die Tätigkeit wird dann zu einer Fertigkeit. Fertigkeiten sind Bewegungen, die einen von uns gewollten Zweck haben, deren Einzelheiten wir aber mehr oder weniger unbewußt und unwillkürlich ausführen. Wir haben sie ebenso notwendig zu einem erfolg- und genußreichen Leben, wie Kenntnisse, die das Gedächtnis mühelos reproduziert.

Die Phantasie (Einbildungskraft).

Die im Gedächtnis lagernden Vorstellungen gehen untereinander die mannigfachsten Verbindungen ein, infolge äußerer Anlässe und innerer Fortbewegungen. Wir sind dieser Verbindungen, durch die neue Gebilde in unser Bewußtsein treten, zum Teil Herr und nennen die Kraft der Seele, mit den Vorstellungen selbständig zu schalten, Phantasie. Sie betätigt sich abstrahierend (verallgemeinernd), determinierend (ausgestaltend) und kombinierend (vereinigend).

Die Phantasie ist hauptsächlich tätig in der Ideenassoziation. Je nach der Weite und Tiefe des Blickes, mit dem wir unsere Vorstellungen überschauen, entdecken wir Gleichheiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede, schaffen wir Verbindungen und Trennungen und vermögen wir überhaupt über unseren geistigen Besitz zu verfügen. Mit Hilfe davon machen wir neue Vorstellungskomplexe in den Erfindungen und Entdeckungen. Aber wir können auch durch dauernde Beschäftigung mit phantastischen d. h. der Wirklichkeit nicht entsprechenden Gestalten den sicheren Boden des Lebens verlieren. Wie verwirrend die durch Wahrnehmung und Willen nicht geleitete Phantasie arbeitet, sehen wir am Traum.

Teils durch die Phantasie, teils durch das Sinnenleben hervorgerufen, sind Einbildungsvorstellungen; das sind Vorstellungen, welche von den wirklichen und natürlichen Dingen irrtümlich abweichen. Beruhen sie auf ungenauen oder falschen Wahrnehmungen, so nennen wir sie Sinnes-täuschungen. Legen wir den Wahrnehmungen einen falschen Sinn unter, so unterliegen wir der Illusion (Sinnestrug). Und glauben wir Wahrnehmungen zu haben, für die in Wirklichkeit nicht Dinge vorhanden sind, so haben wir Halluzinationen oder Sinnesvorspiegelungen. Sofern es sich um gewaltige Bilder und übernatürliche Sachen handelt, reden wir von Visionen.

Die Apperzeption (Gedankenerwerb).

Uns vor Abwogen der Phantasie und vor Trug zu bewahren, dazu dient die zweckmäßige Perzeption oder der richtige Erwerb der neuen Vorstellungen und die gehörige Apperzeption oder Aufnahme derselben durch die alten. Apperzeption ist die Verarbeitung neuer Vorstellungen durch die bereits vorhandenen. Durch diesen Vorgang schaffen, erweitern und verändern wir unser Wissen. Man unterscheidet das Apperzeptions-subjekt oder die apperzipierende (aufnehmende) Vorstellung, das Apperzeptionsobjekt oder zu apperzipierende (aufzunehmende) Vorstellung und das Apperzeptionsergebnis oder die apperzipierte (aufgenommene, verarbeitete) Vorstellung.

Keine Neuaufnahme von Vorstellungen kann ohne Aufmerksamkeit geschehen; sie werden um so inniger perzipiert und apperzipiert, je mehr alle meine Seelenkräfte auf sie gerichtet sind und je angestrengter der Wille sich um sie bemüht. Durch die Apperzeption wird einerseits das Apperzeptionsobjekt unter die vorhandene Vorstellungsmasse eingereiht, andererseits beeinflusst es dieselbe bis zur gänzlichen Umgestaltung. Alles Lernen ist Apperzipieren und gedeiht nur bei geeigneten Apperzeptionshilfen, d. h. wenn die aufzunehmenden Vorstellungen bereits verwandte in genügender Stärke vorfinden und von diesen gewissermaßen erwartet werden, und wenn der Geist aufmerksam genug ist, um den Stoff inhaltlich zu beherrschen.

Die Aufmerksamkeit.

Alle Wahrnehmungen erregen in größerem oder geringerem Grade unsere Aufmerksamkeit, welche nötig ist, um klare Anschauungen zu gewinnen und Vorstellungen gehörig zu verarbeiten (apperzipieren). Aufmerksamkeit ist das Hingewendetsein unserer Seele auf Wahrnehmungen und Vorstellungen. Sie kann unwillkürlich, ja sogar gegen unseren Willen entstehen, wenn neue Reize so stark auf uns wirken, daß sie die bisherigen Vorstellungen auf längere oder kürzere Zeit verdrängen. Das erleben wir gewöhnlich bei den wechselnden Erscheinungen des Tages. Hierbei gilt im allgemeinen das Gesetz, daß je stärker und gefühlsreicher ein Reiz ist, er um so mehr von der Aufmerksamkeit bevorzugt wird. Bei der willkürlichen Aufmerksamkeit nötigen wir uns selbst zur Perzeption und Apperzeption. Wir wenden sie gewöhnlich bei unserer täglichen Arbeit an. Sie wirkt verdeutlichend auf die Empfindung, indem sie zwar nicht den Reiz erhöht, aber das Bewußtsein von ihm. Zur Erzielung von Unterrichtsergebnissen hat einen sehr hohen Wert die unwillkürliche Aufmerksamkeit der Schüler. Sie wird hauptsächlich durch Anschaulichkeit geweckt und erhalten. Als sittliche Tat und zur Erzielung selbständiger Leistungen hat den größten Wert die willkürliche Aufmerksamkeit. Sie öffnet den Erregungen die Bahnen und schließt sie für andre, nicht zur Sache gehörige und sie läßt uns selbständig den Weg auch in unbekannten Gebieten finden.

Das Gegenteil dieses Zustandes ist die Zerstreuung, die uns nicht gestattet, unsere Gedanken auf einen Punkt zu richten und unsern Vorstellungen den Weg zu bestimmen.

Der Verstand.

Vorstellungen ununterbrochen reproduzieren und zusammengehörige zu einem bestimmten Zwecke verbinden, heißt denken, und die Fähigkeit der Seele, das zu tun, heißt Denkraft oder Verstand. Seine Tätigkeit wird durch die natürliche Ermüdung und den Schlaf, sowie durch gewalttätige Eingriffe in das Nervensystem und durch Erkrankungen desselben begrenzt und beendet oder auf Irrwege geleitet.

In ihm offenbart sich das erkennende Bewußtsein am glänzendsten. Man kann ihn eine zielbewußte Ideenassoziation nennen, welche, wenn sie des Erfolges ihrer Arbeit inne wird, zum Verstehen oder Erkennen führt.

Denkend erkennen wir nämlich Ähnlichkeiten und innere Zusammenhänge der Dinge (Grund, Ursache), auch wenn sie räumlich oder zeitlich auseinander liegen, sowie die Unterschiede selbst ähnlicher. Handelt es sich dabei um überraschende Gegensätze und Paarungen, so sprechen wir von Witz. Die Phantasie ist dagegen mehr eine unabsichtliche Ideenassoziation, über die wir wenig gebieten können.

In drei Tätigkeiten (Funktionen) äußert sich der Verstand. Er bildet Begriffe, Urteile und Schlüsse. Je schneller und sicherer er dabei arbeitet, um so leichter und schärfer ist er; je mehr Vorstellungen er ergreift und in Gruppen zusammenfaßt, desto weiter und tiefer ist er.

Der Begriff.

Die unendliche Vielheit der uns umgebenden Dinge führt uns dazu, sie voneinander zu unterscheiden und andererseits sie in Gruppen zusammenzufassen. Man sagt, wir beziehen sie aufeinander. Dabei entdecken wir, daß jedes Ding theils seine besonderen Merkmale hat, theils solche mit andern gemeinsam. Wir begreifen die Dinge theils als Einzelwesen, theils als Gattungen. Die Einzel Dinge nehmen wir wahr oder sie leben in uns als Vorstellungen. Die Gattungen sind Sammlungen von Dingen, welche übereinstimmende Merkmale zeigen. Wenn wir einen Gegenstand in unserem Geiste zusammensetzen rein aus den übereinstimmenden Merkmalen einer Gruppe von Gegenständen, so erhalten wir einen Begriff. Ein Begriff ist die Gesamtheit aller wesentlichen (gleichen) Merkmale einer Gruppe von Dingen, und zwar in einer diesen Dingen ähnlichen Form zusammengefügt. In den Begriffen erheben wir uns aus der verwirrenden Masse der Tatsachen zu Gedanken und zur Herrschaft überein übersichtliches Gebiet.

Für gewöhnlich begnügen wir uns mit mehr oder weniger bestimmten Allgemeinvorstellungen und dringen nicht durch bis zur bewußten Sicherheit der logischen Begriffe, die vornehmlich bei wissenschaftlichen Untersuchungen angewandt werden. Die Tätigkeiten dabei sind: Anschauen, Vergleichen, Ablösen (Abstrahieren) der unwesentlichen und Zusammenstellen der wesentlichen Merkmale. Die Merkmale oder Teile eines Begriffes machen seinen Inhalt aus. Man zerlegt einen Begriff in seine Merkmale durch Partition. Die Einzel Dinge und deren Untergruppen, die aus diesem oder jenem Grunde gebildet werden, machen seinen Umfang aus. Man zerlegt einen Begriff in seine Arten und Einzel Dinge durch Division. Je mehr Merkmale ein Begriff hat, desto weniger Arten hat er, je mehr Arten, desto weniger Merkmale. Wenn wir von einem Begriffe vollständig die Merkmale und Arten angeben, so definieren wir ihn.

Das Urteil.

Zwei Vorstellungen aufeinander beziehen und die eine der andern zu- oder absprechen, heißt urtheilen. Das Urteil ist die Verbindung zweier Vorstellungen, wobei die eine als Subjekt der andern als Prädikat zu- oder abgesprochen wird. Weder die Wahrnehmung, noch die Reproduktion allein ist schon ein Urteil, in der Assoziation geschehen dazu die mehr oder weniger glückenden Versuche. Das Urteil geschieht mit Willen, indem ich unter den mir bewußt werdenden Vorstellungen auswähle. Da-

durch bewegen wir unser Denken fort, bereichern wir unser Wissen und ändern wir fortwährend wieder an unsern Begriffen.

Die allgemeine Form des Urtheils ist die, daß eine Wahrnehmung oder Vorstellung auf eine Vorstellung und zwar auf einen Begriff bezogen wird. Das Subjekt kann etwas Einzelnes, das Prädikat muß etwas Allgemeines sein. Wir üben dabei sowohl eine analysierende wie synthetisierende Tätigkeit aus, indem wir, soweit wir es vermögen, den betreffenden Begriff unausgesprochen in seine Merkmale zerlegen und nun das Subjekt entweder dazu oder abzählen: Daher ist jedes Urtheil sowohl analytisch wie synthetisch.

Gehören die Vorstellungen inhaltlich und zweckmäßig zusammen, so ist das Urtheil denkrichtig oder logisch. Beim logischen Urtheilen überlegen wir alle in Betracht kommenden Vorstellungen und dann entscheiden wir uns für die Verbindung zweier. Entscheiden wir ohne Überlegung, so urtheilen wir vorschnell und meistens falsch oder höchstens durch Zufall richtig. Folgt der Überlegung nicht die Entscheidung, so beruht das auf Unkenntnis oder Mangel an Mut. (Ein Gleiches gilt vom Schluß.)

Der sprachliche Ausdruck des Urtheils ist der Satz; aber nicht jeder Satz enthält ein Urtheil.

Wir urtheilen auf Grund bestimmter Denkgesetze. Es sind das die Gesetze der Identität, des Widerspruchs und des zureichenden Grundes. Nach dem ersten erkennen wir einunddieselben Erscheinungen als ebendieselben an; nach dem zweiten beurteilen wir die Dinge nicht als ihre Gegensätze; nach dem dritten verfahren wir so, wie Erfahrung und Überlegung uns nötigen.

Man teilt die Urtheile ein nach Kategorien (Fächern) in solche der Qualität (Wesen), der Quantität (Menge), der Relation (Abhängigkeit) und Modalität (Bestimmtheit).

Der Schluß (Beweis).

Aus zwei oder mehreren Urtheilen ein neues finden, heißt schließen. Der Schluß ist ein Urtheil, das aus zwei oder mehreren anderen abgeleitet ist. Der natürliche Weg dabei geht vom Besonderen zum Allgemeinen, wodurch immer allgemeinere Begriffe herausgeschält werden. Später wendet man das Allgemeine oder die Regel (Gesetz) auf Einzelnes an. Darnach unterscheidet man Induktions- (Einleitungs-) und Deduktions- (Ableitungs-) Schlüsse.

Wie man sich bei den Begriffen meist mit unbestimmten Allgemeinvorstellungen begnügt, so auf diesem Gebiete mit Analogie-(Ähnlichkeits-) Schlüssen, bei denen man zu einem Ergebnis kommt auf Grund einiger Ähnlichkeiten, ohne alle Beweismittel erschöpft zu haben.

Nach dem Inhalte unterscheidet man kategorische, hypothetische und disjunktive Schlüsse.

Die Idee (der vollkommene Begriff) und die Vernunft.

Die Begriffe haben keine Existenz, wenn sie auch aus der Erfahrung abgeleitet werden. Verbinden wir mit den Begriffen noch die Vorstellung der Vollkommenheit, so gelangen wir zu den Ideen. (Häufig

wird Idee gleichbedeutend mit Begriff überhaupt gebraucht, sogar mit Vorstellung, wie in dem Wort Ideenassoziation.) Die Ideen sind als vollkommen gedachte Begriffe oder Begriffe, deren Merkmale von vollkommener Güte sind. Eine als wirklich gedachte Idee nennen wir Ideal.

Die Fähigkeit der Seele, Ideen und Ideale zu bilden, heißt Vernunft. Hauptsächlich reden wir bei den menschlichen Verhältnissen und Eigenschaften und bei Äußerungen der Seele von Ideen. Sie sind ein Beweis von der Erhabenheit unserer Seele über die irdische Unvollkommenheit und von ihrer göttlichen Abkunft. Vermöge dieses ihr innewohnenden Dranges nach Vervollkommenung denkt und sucht sie das Wahre, Gute und Schöne. Wir sehen das am besten verwirklicht beim Christentum, das sich trotz allen Widerstandes immer weiter ausbreitet und in uns selbst vertieft.

Die letzte und höchste Idee, d. i. der Inbegriff aller Vollkommenheit ist Gott, den wir uns zugleich als Persönlichkeit zwar nicht vorstellen können, aber denken müssen, weil allein von ihm jedes Dasein, die Ahnung einer Geisteswelt und das Streben nach Besserem sich herschreiben kann. Daher sagen wir auch, die Vernunft ist das Vermögen der Seele, Gott zu verstehen (oder zu denken).

Die Sprache.

Von größter Bedeutung für die Entwicklung der Seele als eines denkenden Wesens ist die Sprache. Die ausgebildete Sprache ist zwar ein Erzeugnis unsers Geistes; andrerseits fördert, ja erzeugt die Sprache auch das Denken, sowohl in uns selbst als in anderen. Jeder Einzelne erhält in den Worten kurze Formeln oder handliche Vertreter (Repräsentanten) für Anschauungen, durch die es möglich ist, für diese im Verkehr mit Andern Vorstellungen zu reproduzieren und also neue Begriffe, Urteile und Schlüsse zu bilden. Wir denken meist in und mit den Worten. Sie sind das Werkzeug, mit dem wir die geistige Arbeit leichter verrichten und nach dessen Beschaffenheit wir zu Gedanken befähigt sind.

Die Sprache ist auch der vornehmste Träger des objektiven Geistes, d. h. der Gesamtheit der herrschenden Gedanken, welche die Menschheit bis jetzt ausgearbeitet hat und die um uns herum wirksam sind. In diese Welt wird immer das nachfolgende Geschlecht von dem vorhergehenden fast nur durch die Sprache eingeführt, die also das Geschäft der Erziehung vereinfacht und zur eigentlichen Bildung gestaltet. Die Taubgeborenen sind daher solange von der Mitwelt so gut wie abgeschlossen und fühllos gegen sie, bis es gelingt, ihnen einen Ersatz in einer andern als in der durch das Gehör vermittelten Sprache zu geben.

Das Fühlen.

Die Gefühle im allgemeinen, Wesen und Arten.

Die körperliche Empfindung, sowie viele Vorstellungen rufen noch andere Zustände in uns hervor, durch die wir zur Lust oder zur Unlust erregt werden, die Gefühle. Sie werden wach, wenn wir uns körperlich oder seelisch durch äußere oder innere Vorgänge gefördert oder gehemmt

meinen. Gefühle sind innere Erregungszustände, die durch das Bewußtsein unsrer Förderung oder Hemmung hervorgerufen werden, je nachdem die Dinge oder der Verlauf der Tatsachen mit unseren Wünschen oder Meinungen übereinstimmen oder nicht. Lebhaftere Vorstellungen erzeugen starke Gefühle. Aber die Erregbarkeit ist nicht bei allen Menschen gleich. Die Stelle, wo das Gefühl in unser Bewußtsein tritt, heißt Gefühlschwelle. Sie liegt bei den Verstandesmenschen hoch, bei den Gefühlsmenschen tief. Inbezug auf die Stärke unterscheidet man Gefühle im engeren Sinne, Stimmungen (von niederem) und Affekte (von hohem Grade).

Die Gefühle stellen die eigentliche Zehseite des Bewußtseins dar, denjenigen Zustand, in dem wir alle Erlebnisse auf unser Wohl und Wehe beziehen. Daher gibt es der Beschaffenheit (Dualität) nach Gefühle der Lust und der Unlust, Lust (Freude) bei Befriedigung von Trieben und Bedürfnissen und wenn wir einen Überfluß von Kraft empfinden, Unlust (Schmerz) bei Mangel, unbefriedigtem Bedürfnis, übermäßiger Anstrengung. Bei jeder dieser zwei Gattungen gibt es wieder zwei Arten. Erstens solche Gefühle, deren Wesen durch die Art oder den Inhalt des erregenden Gegenstandes bestimmt wird, Inhaltsgefühle. Zweitens solche, deren Wesen bei verschiedenen Inhalten gleich sein kann und mehr von unserer Stellung zu den uns angehenden Dingen abhängt oder von unsrer ihnen gegenüber zu vollbringenden Leistung; diese nennt man Formen- (Formal-)gefühle. Gefühle dieser letzten Art sind die Erwartung mit Hoffnung, Besorgnis, Ungebuld, Zweifel; die Gewißheit mit Sicherheit und Verzweiflung; das Kraftgefühl mit dem Gefühl der Kraft und der Schwäche; das Arbeitsgefühl mit dem Gefühl der Arbeit, der Erholung und der Langweile. Weil in diesen Gefühlen sich unser Verhältnis zu der Welt, soweit sie uns angeht, abspiegelt, so liegt in ihnen besonders des Lebens Wonne und Dual.

Da aber unsre Stellung zu den Dingen abhängt von dem Inhalt, den sie nach unsrer Meinung für uns haben und den sie uns gewähren, so sind pädagogisch wichtiger die Inhaltsgefühle, die auch mehr dem erziehlichen Einfluß unterliegen. Zu ihnen gehören außer den rein sinnlichen Gefühlen die Erkenntnisgefühle, die Schönheitsgefühle, die sittlichen Gefühle, die Mitgefühle, die Selbstgefühle und die Glaubensgefühle.

Die sinnlichen Gefühle.

Die sinnlichen Gefühle sind diejenigen Gefühle, welche nur durch Sinnesempfindungen verursacht werden, und die immer an ein bestimmtes Organ geknüpft scheinen. Man pflegt sie die niedern zu nennen, die keinen höheren geistigen Inhalt besitzen. Ursprünglich haben wir mit allen Wahrnehmungen gleichzeitig ein Gefühl. Dann stellt sich infolge der Gewöhnung eine größere Gleichgültigkeit bei den meisten ein, während wir Freude und Mißstimmung nur noch in Anbetracht wichtiger Lebensbedingungen empfinden. Der Schmerz wird daher ein Wächter des Lebens genannt.

Die sinnlichen Gefühle teilen die Menschen mit allen andern Lebewesen. Doch sind wir imstande sie zu lenken, indem sich durch Gewöhnung

bestimmte Gefühle und entsprechende Triebe anerkennen oder ablegen lassen. Das kann einerseits durch Regelung des Lebens vorteilhaft werden, andererseits nachteilig durch Angewöhnung zu vieler und zu starker Bedürfnisse, durch die wir dem Sinnenleben unterworfen werden. Daher ist das oberste Gesetz bei der Erziehung der niederen Gefühle die Einfachheit. Wir sollen nach Röm. 13, 14 des Leibes warten, doch also, daß er nicht geil werde.

Die Erkenntnisgefühle.

Die Erkenntnisgefühle sind diejenigen, welche beim Denken entstehen. Je nachdem wir merken, daß sich unsre Erkenntnis ohne wesentliche Störung erweitert oder nicht, treten sie auf als Lust oder Unlust, und zwar das erstere um so mehr, wenn wir die vermehrte Bildung der eignen Anstrengung verdanken. Aus diesem Grunde ist die Selbstthätigkeit der Schüler anzuregen, um ihnen recht oft die Lust fortschreitender Bildung zu gewähren.

Die höhere Stufe der Erkenntnisgefühle ist das Wahrheitsgefühl, das entsteht, wenn meine Wahrnehmungen mit meinen bisherigen Gesamtansichten übereinstimmen oder ihnen widerstreiten. Es kann die edelste Freude bereiten, andererseits zur tiefsten Demütigung und Umgestaltung des ganzen Lebens führen.

Die Schönheitsgefühle.

Die Schönheitsgefühle entstehen bei Betrachtung der Formen. Sie treten auf als Wohlgefallen an schönen, als Mißfallen an häßlichen Formen. Schön nennen wir nach gewöhnlichem Sprachgebrauch Dinge oder Vorstellungen, wenn sie in ihren Teilen wohlgeordnet und unsern Sinnen durchaus angenehm sind. Man hat als wichtigsten Grundsatz hierfür aufgestellt: Einheit in der Mannigfaltigkeit, wobei unter Einheit auch Regelmäßigkeit mitzuverstehen ist.

Schön im engeren Sinne oder ästhetisch dagegen ist diejenige Erscheinung, die sich als wohlgefällige Trägerin eines edlen geistigen Inhalts darstellt und also in der Übereinstimmung von Form und Inhalt eine gewisse Vollkommenheit zeigt; häßlich die, deren unangenehme Formen zugleich die rohe Sinnlichkeit vertreten, und solche, bei denen zwischen Absicht und Darstellung ein arges Mißverhältnis besteht. Die ästhetischen Gefühle bilden daher die höhere Stufe der Schönheitsgefühle. Sie finden ihre Nahrung namentlich in der Kunst, die uns in eine gedachte Welt der Schönheit einführen und das oft so häßliche Leben mit einem verklärenden Schein umgeben will. Die Schule bildet das Schönheitsgefühl durch Darbietung der Kunstwerke und hauptsächlich durch das Verlangen nach musterhaften Leistungen.

Die sittlichen Gefühle und das Gewissen.

Die sittlichen Gefühle treten auf bei der Beurteilung von Wollen und Thun, ob sie recht oder unrecht sind. Recht sind sie, wenn sie nach

unsrer Ansicht erlaubt sind, also für gewöhnlich, wenn sie mit Sitte und Gesetz übereinstimmen.

Von Sittlichkeit im engeren Sinne oder von Moralität spricht man dagegen nur, wenn sich es um Bestrebungen und Handlungen von wesentlicher Bedeutung für Nutz und Frommen handelt. Man legt zu deren Beurteilung den Maßstab vollkommener Sitte oder der sittlichen Idee an, und nennt Wollen und Tun moralisch gut, wenn sie der sittlichen Idee entsprechen, böse, wenn sie ihr widerstreiten. Insofern wir unser Sittengesetz abhängig von Gott fühlen, drücken wir ebendaselbe mit den Worten fromm oder sündhaft aus. Geschieht eine moralisch gute Tat unter Daransetzung des eignen Vorteils, so nennen wir sie edel; unedel ist eine moralisch schlechte Tat, wenn sie persönlichen Nutzen verfolgt.

Die sittlichen Ideen erstrecken sich im wesentlichen auch auf uns selbst. Unfre Gesamtansicht über das uns nach Sitte, Gesetz und Glauben Erlaubte und Verbotene heißt Gewissen. Es äußert sich ratend oder warnend, lobend oder tadelnd, es ist weit oder eng, stumpf oder zart. Wir nennen es gut, wenn wir unser Wollen und Tun mit der Sittlichkeit im Einklange wissen, im andern Falle böse. Die Schule hat durch unbeeinflusste Beurteilung des sittlichen Wertes von Reden und Taten, die im Schulleben vorkommen, das Gewissen aufs peinlichste zu behandeln und in jedem ihrer Glieder die Gewissenhaftigkeit auszubilden, d. i. eine Lebensweise unter fortwährender Befragung des Gewissens.

Die Mitgefühle (sympathetische Gefühle).

Die Mitgefühle treten auf bei der Wahrnehmung der Zustände andrer und zeigen sich als Mitfreude und Mitleid. Sie steigen auf die Stufe der sittlichen Gefühle, wenn sie uns zur helfenden Tat antreiben. Nur bei genügender Erfahrung und Pflege können sich die sympathetischen Gefühle äußern, während unerzogene und unedle Naturen gerade von den entgegengesetzten Gefühlen des Neides und der Schadenfreude beherrscht werden, die man daher Gegengefühle nennen kann.

Zu den Mitgefühlen gehören überhaupt alle die, welche durch das Gemeinschaftsleben hervorgerufen werden und darum soziale Gefühle heißen. Ihr gemeinsamer Zug ist Neigung oder Abneigung, die in vielen Färbungen vorkommen: Liebe, Haß und Gleichgültigkeit, Dankgefühl und Vergessen, Ehrfurcht und Verachtung, Vaterlandsliebe, allgemeine Menschenliebe (Altruismus) und dagegen Selbstsucht und Eigenliebe (Egoismus).

Die Selbstgefühle.

Das Selbstgefühl tritt auf bei der Betrachtung des eignen Wertes und erscheint als Selbstvertrauen oder Mutlosigkeit. Das Selbstvertrauen, das nicht durch Bescheidenheit und Mitgefühl gemildert wird, stößt uns ab als Hochmut, der die Grenzen seiner Fähigkeit nicht kennt. Da zu frischer Tatkraft Selbstvertrauen gehört, so muß die Schule daselbe zu fördern suchen, wie sie andererseits den Hochmut bekämpfen muß. Das Ehrgefühl tritt auf bei der Wahrnehmung des Urteils andrer über uns. Auch die Selbstgefühle gehören darum zu den sozialen Gefühlen, weil

ihre Wertbestimmungen nur durch das Gemeinschaftsleben hervorgerufen werden.

Die Glaubensgefühle.

Die religiösen Gefühle treten auf beim Glauben an Gott. Es sind Lustgefühle, wenn wir uns von Gott geliebt und mit ihm eins wissen; Gefühle der Unlust, wenn wir fern von ihm sind und seinen Unwillen erregt haben. Weil auf dem Gottesglauben unser Sittengesetz, der Glaube an die Unsterblichkeit der Seele und an den Sieg der Tugend beruht, so sind die religiösen Gefühle die edelsten und zugleich die unentbehrlichsten aller höheren Gefühle, und da sie sich andrerseits nicht von selbst einstellen, so sind sie durch Lehre und Wandel vor allen andern zu pflegen.

Die Gemütsaufwallungen und -störungen (die Affekte).

Erfahrungen außergewöhnlicher Art bringen eine Störung des ganzen Vorstellungslebens und der Gefühlswelt mit sich, wobei entweder von einer einzigen Empfindung alle anderen Vorstellungen zurückgedrängt werden oder aber eine Überfülle von Gedanken in uns strömt, so daß die Klarheit verloren geht. Das sind die Affekte. Sie wirken auch auf den Körper ein. Im Entsetzen verliert er seine bisherige Leistungsfähigkeit und wird fast leblos, in der Wut entfaltet er fast übernatürliche Kräfte. Die Schule hat durch Ruhe und Klarheit dem Aufsteigen der Affekte vorzubeugen und die Neigung dazu zu dämpfen; denn selbst solche Gemütsaufwallungen, die aus edlen Beweggründen hervorquellen, führen leicht ein Unheil mit sich.

Der Wert der Gefühle.

Im Gegensatz zu der Vorstellungswelt, welche uns nur Tatbestände zeigt, weisen uns die Gefühle auf den Wert der Dinge hin und machen sie uns begehrenswert oder nicht. Darum liegen in der Gefühlswelt Glück und Unglück der Menschen und zugleich deren große Verschiedenheit. Durch die Gefühle wird auch unser Handeln bestimmt, denn wo kein Gefühl, da kein Wille. Und zwar werden wir um so mehr zu gutem Handeln und zum Fortschritt bewegt, mit je mehr geistigem Inhalt sich die Gefühle erfüllen, während die rein sinnlichen Gefühle die Befriedigung in sich selbst tragen und uns nicht weiter fördern.

Darum ist die Pflege der Gefühle von der größten Wichtigkeit. Denn obgleich sie uns von Natur eigen sind, so werden ihre Formen und Ausprägungen doch dadurch veranlaßt, wie wir die Dinge infolge Erziehung und Gewohnheit auf uns wirken lassen. Wie wir also durch den Unterricht über den Wert der Dinge aufgeklärt werden, so erhalten durch ihn auch unsere Gefühle ihre Richtung. Je reiner wir erkennen, um so edler fühlen wir, und die erhabensten Anschauungen schaffen uns auch die heiligsten Gefühle. Ein durch Werturteile geleitetes Gefühl heißt Interesse. Eine richtige Erziehung legt es daher darauf an, dem Zöglinge gute Interessen einzupflanzen.

Das Streben.

Das Verlangen im allgemeinen.

Die Empfindungen und viele Vorstellungen rufen noch eine dritte Erscheinung unsrer Seele hervor, durch die wir zu Handlungen veranlaßt werden, das Streben. Im Streben oder Verlangen ist unsre Seele darauf gerichtet, gewisse Zustände unsres Organismus oder unseres Bewußtseins herbeizuführen oder zu ändern. Es stellt die nach außen gerichtete Seite unseres Lebens dar, die sich in Bewegungen offenbart, ohne daß jedoch jedes Streben in eine Bewegung umgesetzt würde und jede Bewegung Beweis eines Strebens wäre. Viele Bewegungen geschehen zwar zweckmäßig aber unwillkürlich infolge vererbter Anlagen. Der Mensch beweist hier wie bei den Gefühlen seine höhere Natur dadurch, daß er in seinem Selbstbewußtsein die Lebensäußerungen überlegen und erziehen kann.

Die Triebe.

Die ersten Äußerungen des Verlangens, die zuerst unbewußt geschehen, später ins Bewußtsein treten, sind die Triebe. Die Triebe sind das mehr oder weniger unbewußte Streben, unsre Bedürfnisse zu befriedigen. Sie erstrecken sich vom rein vegetativen Lebenstrieb bis zum Gottestrieb. Das Vorhandensein und die Stärke mancher Triebe ist bedingt durch die natürliche Beschaffenheit jedes Einzelnen. Die Anlage oder das Gewöhnthein eines Menschen nach der Richtung eines bestimmten Triebes nennt man Neigung oder Hang. Durch Wiederkehr der Handlungen und Vorstellungen werden die Triebe verstärkt und zur Gewohnheit und treten uns auch immer klarer ins Bewußtsein.

Das Begehren.

Das Verlangen, dessen Ziel von uns erkannt ist, nennen wir Begehren. Das Begehren kann sowohl durch die innewohnenden Triebe als durch äußere Wahrnehmungen oder durch Vorstellungen erweckt werden. Heftiges Begehren heißt Begierde. Durch regelmäßiges Wiederholen wird die Begierde zur Leidenschaft, bei der eine einzige Wunschvorstellung unsere ganze Seele beherrscht. Bei den Leidenschaften verhalten wir uns nach dem gewöhnlichen Sprachgebrauch leidend und sind nicht Herr unsrer selbst, daher wir ihrem Entstehen entgegenwirken müssen. Indessen spricht man auch von edlen Leidenschaften, in deren Dienste sich die besten Menschen verzehren.

Da es sich bei den Trieben z. B. Gesellschaftstrieb, Nahrungstrieb um Bedürfnisse handelt, die wesentlich sind für die Menschennatur, bei dem Begehren aber und bei den andern Erscheinungen des Strebens z. B. gewisser Umgang, bestimmte Speisen um Dinge, die von Bildung, Alter, Schicksal u. a. abhängen, so erklärt es sich, daß jene bleiben, diese wechseln.

Das Wollen.

Manches Begehren richtet sich auf unbedachte oder unerreichbare Ziele oder auf solche, zu deren Besitz wir uns nicht erst in Tätigkeit

setzen. Wenn sich zu dem Streben noch die Überlegung gesellt, auf welchem Wege und mit welchen Mitteln wir zu dem Ziele gelangen können, ferner die feste Absicht und der Entschluß, es zu erreichen, so erhebt es sich zum Wollen, ganz gleich, ob ich die Handlung jetzt schon vollbringe oder für später aufschiebe (Vorsatz). Das Wollen ist dasjenige Verlangen, welches sich mit bedachten Mitteln und festem Entschluß nach einem bestimmten Ziele richtet. Wird dabei noch in Betracht gezogen, ob das Erstrebte nützt, so heißt das Wollen verständig.

Das Wollen setzt Erfahrung voraus, also eine gewisse Summe von Vorstellungen und Kenntnissen, und gründet sich bei dem Abwägen von Ziel und Mitteln auf Denken. Andererseits ruft das Wollen auch Denken hervor, da ich nichts denke ohne bestimmte Absicht auf einen Zweck hin und da ich währenddessen auch überlege. Das Wollen setzt aber in noch höherem Grade Gefühl und Interesse voraus. Aus ihm entspringt es erst und ohne Gefühl erstirbt der Wille. Ja, indem die aus den ersten Lebensbedürfnissen erzeugten Regungen die frühesten Erscheinungen unsrer Seele sind und sich nach der Stärke des Willens die Erfolge des Geistes richten, ist es zweifelhaft, ob nicht der Wille das Geistesleben überhaupt bestimmt.

Die Freiheit des Willens.

Wenn wir den Willen nicht so sehr nach dem sinnlichen Nutzen, als vielmehr nach dem Wohle unsrer Seele einrichten, so erheben wir uns zur höchsten Stufe des Verlangens, zum vernünftigen Wollen. Das vernünftige oder sittliche Wollen ist dasjenige Wollen, welches durch sittliche Ideen bestimmt wird, d. h. da unsre sittlichen Ideen im wesentlichen aus dem Glauben stammen, ein Wollen, das sich nach dem Willen Gottes richtet. Nur wenn wir von diesem Streben erfüllt sind, machen wir uns frei von allen äußeren Nebenrücksichten, die unsre Entschlüsse herbeiführen oder lenken und verändern, und gelangen wir zur Freiheit des Willens d. i. zu der völligen Selbstbestimmung des sittlichen Willens und seiner Unabhängigkeit von allen äußern Gewalten. Vor diese Krone hat Gott den Kampf gesetzt, wie ihn Paulus Röm. 7, 18—19, 21—23 beschreibt: „Wollen habe ich wohl, aber Vollbringen das Gute finde ich nicht. Denn das Gute, das ich will, das tue ich nicht, sondern das Böse, das ich nicht will, das tue ich. So finde ich in mir nun ein Gesetz, der ich will das Gute tun, daß mir das Böse anhanget. Denn ich habe Lust an Gottes Gesetz nach dem inwendigen Menschen. Ich sehe aber ein ander Gesetz in meinen Gliedern, das da widerstreitet dem Gesetz in meinem Gemüte, und nimmt mich gefangen in der Sünde Gesetz, welches ist in meinen Gliedern.“ Die sogenannte Freiheit des Willens unterwirft uns scheinbar einer neuen Knechtschaft, indem wir nicht anders als nach einer bestimmten Richtung uns entschließen können. Aber wir werden Knechte der Gerechtigkeit (Röm. 6, 18) und gelangen zum höchsten Ziel unsrer Seele, zu Gott.

Der Wert des Verlangens.

Sobald wir verlangen, werden unsre Organe unbewußt oder bewußt zur Tätigkeit angeregt, welche die Erfüllung des Verlangens d. i.

die Lust bezweckt. Die Bedeutung des Strebens besteht also darin, daß es uns zum Handeln treibt, dem eigentlichen Leben.

Die vereinigten Seelenkräfte.

Das Handeln und die Tat.

Die ersten Triebe bewirken unbewußte Bewegungen. Die unerfahrene Begierde veranlaßt gedankenloses Tun. Der Wille führt zum Handeln, das eine um so sichere Gewähr in sich schließt, je überlegter man vorgeht. Die Handlung ist das verwirklichte Wollen, die vollendete Handlung die Tat. Nicht immer steht uns zwischen der Erkenntnis von der Notwendigkeit zum Handeln und dem Beginn der Handlung viel Zeit zu reiflicher Überlegung zu Gebote. Dann ist es das Zeichen des schwachen Geistes, überrascht zu werden und Gemütsstörungen zu erleiden, die sich in Tatenlosigkeit oder blindem Darauslosstürmen äußern. Das Zeichen des starken Geistes dagegen ist es, schnell über alle notwendigen Gedanken zu verfügen, sich zu entschließen und zu handeln. Wer die Sachlage schnell überschaut und sofort die richtigen Maßregeln angreift, hat Geistesgegenwart. Wer es nicht beim Willen lange bewenden läßt, sondern rasch zur Tat schreitet, dabei verharret und sie zu Ende führt, hat Tatkraft.

Die zielbewußte Tätigkeit, welche ich mir zur Lebensaufgabe mache und bei der ich mich anstrenge, heißt Arbeit. Sie wird meistens veranlaßt durch den Erhaltungstrieb und den Wunsch, meine Umstände zu bessern. Der Arbeit verdanken wir die Emporhebung des Menschengeschlechts; doch muß auch das Streben nach Änderung gezügelt werden, damit es unser Leben nicht zu unruhig mache und damit über äußerlichen Verbesserungen nicht die innere Sammlung verloren gehe.

Die Gewohnheit.

Die Tätigkeiten des gewöhnlichen Lebens sind so viel und mannigfaltig, daß wir bei ihnen nicht immer die Überlegung zu Hilfe rufen können. Die meisten geschehen sogar unbewußt als Reflexbewegungen und Fertigkeiten, indem die Organe zu bestimmten Zeiten und Gelegenheiten auf eine zweckmäßige Weise von selbst in Bewegung treten. Wir handeln alsdann gewohnheitsmäßig. Gewohnheit ist die Lebensart, nämlich diejenige Art zu leben, welche uns durch regelmäßige Wiederholung zum Bedürfnis geworden ist und deren einzelne Verrichtungen mit Leichtigkeit vor sich gehen. Zuerst mit Aufmerksamkeit vollzogen, kommen uns die Handlungen der Gewohnheiten später kaum noch zum Bewußtsein. Die Gewohnheit kann absichtlich und unabsichtlich angeeignet werden. Diese heißt Angewohnheit, jene findet sich ein infolge der Gewöhnung, sei es durch uns selbst, sei es durch andere. Die Gewöhnung ist die absichtliche Aneignung von Gewohnheiten, d. h. die Erzeugung einer bestimmten Eigenart. Der guten Erziehung muß daran gelegen sein, die Jünglinge an eine gute Lebensart zu gewöhnen.

Die Grundsätze und der Charakter.

Anlage und Gewohnheit bilden die Grundlage für unsere gewöhnliche Tätigkeit. Für das sittliche Handeln muß das sittliche Urtheil hinzutreten. Wenn auch dieses für gleiche Fälle immer in derselben Richtung erfolgt und dieselbe Entscheidung trifft, so führt es zur gewohnheitsmäßigen Sicherheit auch in verwickelten Verhältnissen und bildet sich zu Grundsätzen oder Maximen aus. Ein Grundsatz ist die sich gleichbleibende Art in einer bestimmten Lebenslage zu entscheiden und zu handeln. Sehr zu unterscheiden davon ist der Vorsatz, der nur eine Absicht bedeutet, ganz gleich ob sie für oder, was häufiger der Fall ist, gegen meine bisherige Lebensart ist und ob sie ausgeführt wird oder nicht.

Oft im Gegensatz gegen Anlage und Gewohnheit, ja sogar bei sich ändernder Einsicht der Wandlung unterworfen, geben die Maximen dem Menschen sein Gepräge oder seinen Charakter. Der Charakter ist die Gesamtheit der Grundsätze, nach denen wir uns im Leben richten, oder die bewußt angenommene Eigenart, die uns in unserm Tun und Treiben anhaftet, oder auch die gleichbleibende Art zu wollen und zu handeln. Gewöhnlich hat ein Grundsatz über alle andern die Vorherrschaft und macht die Menschen zu einem für die andern leicht faßlichen Bilde.

Der sittliche Charakter ist diejenige Art zu wollen und zu handeln, die durch sittliche Ideen bestimmt wird. Der Begriff der sittlichen Idee schließt die gedankenlose Einförmigkeit aus, weil die Einsicht fortschreitet. Bei zunehmender Bildung ist also eine Änderung des Charakters sehr wohl möglich. Auch können besonders starke Gründe mich nötigen, von meiner sonstigen Art in einem einzelnen Falle zu lassen. Es ergibt das die Konflikte (Zusammenstöße) zweier Anstöße, Pflichten oder Gefühle, bei denen das Herz eine starke Erschütterung erleidet.

Das Temperament (die Anlage).

Die Anlage und Entwicklung unsers Geistes, sein ganzes Denken, Fühlen und Wollen ist in hohem Grade abhängig von den körperlichen Zuständen. Vererbung, örtliche Verhältnisse, Nahrung und äußere Schicksale beeinflussen alle unsere geistigen Verrichtungen, nicht weniger tut das Gesundheit und Kraft. Besonders hängt die Beweglichkeit und Stärke unsrer Empfindungen von unserm Nervensystem ab. Die angeborene Art eines Menschen, zu empfinden und sich zu äußern, nennen wir Temperament (Anlage, Naturell).

Man unterscheidet seit alter Zeit vier Haupttemperamente: Das cholerische (heißblütige), das phlegmatische (kaltblütige), das melancholische (schwerblütige) und das sanguinische (leichtblütige). Der Choleriker ist rasch und sicher im Erfassen und schnell und nachdrücklich in der That. Der Phlegmatiker begreift langsam und entschließt sich schwer zur That, Gedächtnis und Wille sind jedoch von großer Beharrlichkeit. Der Melancholiker empfindet tief, ohne sich leicht zu äußern. Der Sanguiniker empfindet und handelt schnell, aber nicht anhaltend.

Nur selten begegnen uns so ausgesprochene Temperamente. Sie sind in den verschiedensten Färbungen gemischt und fast bei jedem Menschen anders. Auch ist keines an sich gut oder schlecht; sie werden es nur durch ihr Verhältniß zu den sittlichen Grundsätzen. Aufgabe eines jeden ist es, soweit er kann, seiner Anlage Herr zu werden, um sie nach seinen Lebensverhältnissen einzurichten.

Die Individualität (Persönlichkeit).

Während der Charakter erst im Leben erworben wird und dem Kinde noch nicht eigen ist, hat dasselbe schon von vornherein ein Temperament. Die gute Erziehung muß daher versuchen, jenen auf sittlicher Grundlage aufzubauen und dieses von seinen Mängeln und Auswüchsen ohne unnötigen Zwang zu befreien. Die heilsame Pflege des Körpers gehört nicht zum wenigsten zu diesem Werk. Aus der planmäßigen Arbeit der Erziehung soll endlich ein körperlich und geistig gesunder Mensch hervorgehen, der sich und andern zum Nutzen und zur Freude lebe.

Die Erziehung soll jedoch die Menschen nicht gleich machen, und sie wird das auch nie vermögen, selbst wenn sie es wollte. Bei aller Gleichheit, die uns von den niedern Wesen scheidet, und bei aller Gleichheit der an uns gewandten Erziehung sind die Menschen alle verschieden. Insofern ein jeder seine besonderen Eigenschaften hat, deren keine man abtrennen kann, ohne das ganze Wesen zu ändern, ist er ein Individuum (Person). Die Individualität oder Persönlichkeit ist also die Gesamtheit der körperlichen und geistigen Eigenschaften, die einen Menschen von andern unterscheidet.

Namentlich kommt es auf die Besonderheiten des Geistes an, welche die Individualität jemandes bestimmen. Der allgemeine Menschengeist äußert sich (nach 1. Kor. 12, 4) in mancherlei Gaben. Nach dem Grade der Anlagen und entwickelten Eigenschaften gibt es Menschen mittelmäßigen oder gewöhnlichen Schlages, solche mit bemerkenswerten Fehlern bis zum gänzlichen Mangel der Sinne und des Geistes, die Schwach- und Blödsinnigen, und solche mit hervorragenden Gaben. Die letzteren heißen Talent und Genie.

Das Talent bezeichnet eine außerordentliche Fähigkeit, sich in ein bestimmtes Geistesgebiet einzuarbeiten und es zu ungewöhnlicher Fertigkeit in den darin vorkommenden Übungen zu bringen. Das Genie bezeichnet die Geisteskraft, sich vorhandene Wissensstoffe nicht nur sicher anzueignen, sondern sie auch selbständig zu verarbeiten und Neues musterhaft zu schaffen.

Wie keine Individualität unterdrückt werden darf, so bedarf auch eine jede der Hilfe und des Zügels der eignen oder der fremden Erziehung.

Die Entwicklung des Geistes.

Die Seele hat von vornherein bestimmte Anlagen, und es tritt keine seelische Kraft später in die Erscheinung, die nicht vorher in ihr gelegen hätte. Aber diese Keime harren der begünstigenden Umstände. Sie wachsen nach und nach, werden in diese oder jene Richtung gedrängt

oder verkümmern. Jedenfalls entwickeln sie sich, und es wird aus der Seele, d. h. der lebendigen Kraft im allgemeinen, der Geist, d. h. der bewußte und selbstbewußte Sinn, der seine Verhältnisse denkend ordnet, und den wir nur den Menschen, nicht den Tieren zuerkennen.

Bei jedem äußert sich der Geist in Erkennen, Fühlen und Wollen, bei diesem mehr das eine, bei jenem mehr das andre; auch die verschiedenen Altersstufen sind dabei tätig. Mancher zeigt sich als Verstandesmensch, ein anderer als ein Empfindsamer, der Dritte als Willensheld. In der frühesten Kindheit überwiegt das Erkennen, das Was der Dinge um uns her; später die gefühlvolle Verarbeitung, das Wie, und im Mannesalter das Streben, das Wohin und Wozu. Aber bei keinem kann eine dieser Seiten ganz fehlen, weil sie sich gegenseitig bedingen. Dabei erreicht das geistige Wachstum einen Höhepunkt. Mit dem Verfall der Körperkräfte tritt bei den Meisten ein Stillstand, ja ein Rückgang der geistigen Kräfte ein, wenn auch nicht in demselben Maße.

Geist und Stoff.

Die große Bedeutung, welche rein stoffliche Beziehungen für unser gesamtes Befinden haben, hat früher und jetzt zu dem Glauben verleitet, daß es keine Zweisheit von Seele und Leib, sondern nur den Stoff gebe, dessen Veränderungen alles erzeugen. Das meinen die Materialisten. Der Materialismus leugnet das Dasein eines besondern Gottes und erklärt das Entstehen und Vergehen der Welten und aller einzelnen Dinge, ebenso auch unser Leben mit allen Zuständen und Tätigkeiten aus Bewegungen und gegenseitigen Wirkungen von Stoffteilen (Atomen). Abgesehen davon, daß diese Ansicht die vorhandenen Welträtsel nicht löst, fügt sie noch neue hinzu. Unerklärlich bleiben dann die Empfindungen, die Einheit des Bewußtseins und der Gottesglaube. Unser eigentliches Wesen ist vielmehr Geist, der von Gott stammt, wie das der Schöpfungsbericht bildlich darstellt (1. Mos. 2). Wir sind nach Apostelgesch. 17, 28 göttlichen Geschlechts, und in dem Herrn leben, weben und sind wir. Gott, der die Liebe ist (1. Joh. 4, 16), leitet den Menscheng Geist von Zeit zu Zeit durch Offenbarungen. In derselben Eigenschaft, nämlich der Liebe, muß ein jedes Menschengeschlecht dem nachfolgenden behilflich sein, das Ziel der Emporbildung zu erreichen. Das geschieht durch die Erziehung oder Pädagogik.

Blüten und Früchte.

Über die Ansprüche der Lehrer auf Achtung.

Der Lehrer hat Ansprüche auf die Achtung seiner Vorgesetzten, denn er führt aus, was diese beauftragten und aus der Ferne leiten; er ist, auf dem Alter der öffentlichen Erziehung und des Unterrichts der eigentliche Urproduzent. Eine Erziehungsbehörde muß nie die Aufgabe aus dem Auge verlieren, die Erzieher selbst noch zu erziehen, zu heben und zu beleben durch die Achtung, die sie ihnen erweist. Wer andere zur Humanität erziehen soll, hat Ansprüche auf die humanste Behandlung. . . Endlich darf der Lehrerstand erwarten, daß ihm

keins der Rechte verweigert werde, die ohne weiteres allen übrigen Ständen zustehen. Ärzte und Geistliche, Ökonomen und Naturforscher, Kaufleute und Fuhrherren versammeln sich zur Beratung gemeinsamer Angelegenheiten, und keinem fällt es ein, sie zu bevormunden oder ihre Vereinigung zu verbieten.

Karl Richter: Adolf Diesterwegs Pädagogik. Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. 2. Teil: Das Besondere. 6. Aufl. 1907. S. 406 und 407.

Verlag M. Diesterweg, Frankfurt a. M.

Chinesisches Volksleben in Kiautschou.*)

Von E. Präger, Magdeburg.

Wenn man von einem der Berge Kiautschous in die Ebenen hinabblickt, so sieht man viele Dörfer. Sie sind umgeben von Begräbnisplätzen, Obstgärten und Gemüsegärten. Jedes Dorf besitzt eine Hauptstraße, mehrere parallel dazu verlaufende schmale Nebenstraßen; beide werden durch einige rechtwinklig schneidende Querstraßen verbunden. Da fast überall in der Kolonie Granit gebrochen werden kann, verwendet man zum Bau der Häuser hauptsächlich Bruchsteine. Die Häuser sind sehr niedrig, so niedrig, daß man mit ausgestrecktem Arm bis zum Dache hinaufreichen kann. Die Dächer sind hier nicht mit Ziegeln, sondern mit Stroh gedeckt. Der geringen Höhe der Häuser entspricht ihre Länge und Breite. Die Fenster sind klein und haben meistens Quadratform. Sie besitzen ein Gitterwerk, welches aus senkrechten und wagerechten Holzstäben besteht. Die Fächer desselben haben ungefähr die Größe von 100 qcm und sind nicht etwa durch Glasscheiben verschlossen, sondern mit chinesischem Papier verklebt. Da dieses sehr dünn ist, kann genug Licht in die Wohnung gelangen. Es geht darin recht eng her, weil die Söhne auch nach ihrer Verheiratung in der Familie der Eltern bleiben. Die Häuser bilden geschlossene Reihen. Befindet sich jedoch zwischen zwei ein Hof oder Garten, so werden sie durch eine Mauer von Bruchsteinen miteinander verbunden. Diese Mauer schließt zugleich den Garten oder Hof von der Straße ab. Die Straßen sind an manchen Stellen so eng, daß einer unserer Lastwagen daselbst zwischen den Mauern hängen bleiben würde.

Fast in jedem Dorfe sah ich an breiteren Stellen der Straßen Eselsmühlen. Auf einem Unterbau aus Erde liegt ein Bodenstein, welcher ungefähr so groß ist wie ein Mühlstein und in der Mitte ein Loch besitzt. In letzterem steckt ein Pfahl. Um den Pfahl läßt sich eine kurze Steinwalze drehen. In der Regel wird sie von einem Esel bewegt, der ringsherum geht. Wird nun auf den Bodenstein Getreide geschüttet, so wird dasselbe von der Walze zermahlen. Ganz

*) In der Zeit, während welcher ich mich in Kiautschou als Einj.-Freim. und Lehrer aufhielt, habe ich mich bemüht, mir ein klares und deutliches Bild von Deutsch-China zu verschaffen, das ich nun vor dem geistigen Auge des Lesers aufrollen möchte.

allgemein sind hier freisrunde, tellergroße, fingerdicke Brote. Das Mahlen besorgen fast ohne Ausnahme die Frauen.

Bei dieser Gelegenheit möchte ich etwas näher auf ihre äußere Erscheinung eingehen. Sie besitzen kleine verkrüppelte Füße und gehen daher so unbeholfen wie auf Stelzen. Als Fußbekleidung dienen ihnen zierliche, spitze Schuhe. Sie tragen gleich den Männern Hosen und zwar feuerrote, solange sie unverheiratet sind. Das Haar, welches immer tiefschwarz ist, tragen sie etwa so wie die deutschen Frauen. Sie befestigen es nicht selten mit Hilfe silberner Nadeln. Aus Silber bestehen auch ihre Ohrgehänge und Fingerreife. Die Männer und Kinder tragen als Winterkleidung leinene Socken, eine wattierte blaue Hose, die über dem Fußgelenk mit einem Band umwickelt wird, um die Kälte vom Körper fernzuhalten, einen langen wattierten Rock mit sehr langen Ärmeln, in welche die Hände bei starker Kälte weit zurückgezogen werden, so daß die Enden etwa handlang überhängen, ferner sehr charakteristische Fellschuhe, ein um den Kopf geschlungenes Tuch oder eine runde Mütze ohne Schirm, auf welcher sich gewöhnlich ein roter, zur Zeit der Trauer aber ein weißer und während der Halbtrauer ein blauer Knoten befindet. Allbekannt ist, daß die Knaben und Männer, abgesehen von den Priestern, welche sich das Haar verschneiden, einen Zopf tragen. Ich habe gefunden, daß der Zopf ausgezeichnet zu der Nationaltracht der Chinesen paßt. Als Sommerkleidung tragen die Männer Strohschuhe, oder sie gehen barfuß. Sie sind mit einer Leinwandhose und einem Leinwandfittel oder nur mit ersterer angetan. Auf dem Kopfe tragen sie einen mächtigen Strohhut. Als Schutz gegen die brennenden Sonnenstrahlen verwenden sie statt dessen zuweilen ein Stück Papier oder Pappe, welches sie auf der Stirn befestigen, indem sie den Zopf mehrmals um den Kopf herumwickeln. Bei der Arbeit winden sie den Zopf regelmäßig um den Kopf, damit er nicht hindere, und wenn ein Chineser auf dem Rade fahren will, so schlingt er den Zopf erst einigemal um den Hals, damit er nicht in die Speichen gerate. Während die kleinen Mädchen auch im Sommer fein züchtig wenigstens ein Schürzchen tragen, laufen die kleinen Jungen splittersafarnackt auf der Straße umher. Während die Erwachsenen gewöhnlich eine schwarze, bei Trauer dagegen eine weiße Schnur am Ende des Zopfes tragen, ist der Zopf der Jungen mit einer roten versehen. Der Charakter der chinesischen Bevölkerung ist gut, ich habe stets unverdorbenes, freundliches Wesen unter den Landleuten, die ja allein für die Kolonie in Betracht kommen, angetroffen.

An Federvieh gibt es hier sowohl Enten als auch Hühner. Die Hühnereier sind sehr billig. Das Ei kostet ungefähr 2 Pfennig.

Die meisten Dörfer weisen einen kleinen Tempel auf, in welchem Lehmgötzen zu sehen sind, die ganz im Gegensatz zu den griechischen Göttern das Urbild der Gäßlichkeit bilden. Die Tempelräume dienen weniger zu gottesdienstlichen Handlungen, als zur Aufbewahrung von Feldfrüchten. Wie es während eines Festes im Tempel hergeht, konnte ich einmal in Tsingtau sehen. Als ich an einem schönen Septembereabend

von einer Radtour nach Hause kam, gelangte ich in die Nähe des dortigen Tempels. Er war festlich erleuchtet und von Chinesen fast überfüllt. Ich vermutete, daß etwas Besondere darin vorgehe und ging hinein. In dem Vorhofe waren links und rechts je eine Reihe Tische aufgestellt. Die köstlichsten chinesischen Speisen prangten darauf. Menschliche Figuren aus Holz waren daran aufgestellt. Sie sollten längst verstorbene Chinesen vorstellen. Als ich einen bekannten Chinesen fragte, ob denn die Toten auch essen können, sagte er mir, daß die Speisen am Schluß des Festes unter die Armen verteilt würden. Nachgemachtes Papiergeld lag in diesem Tempelhofe zu einem großen Haufen aufgeschichtet. Es wird verbrannt, um so den Toten Geld in die andere Welt zu senden. Die Chinesen glauben nämlich, daß die abgeschiedenen Geister ein ähnliches Leben führen wie die Menschen auf der Erde, daß sie demgemäß Nahrung, Kleidung, Wohnung und auch Geld brauchen. Alles dies muß ihnen von ihren Nachkommen zugeführt werden und zwar mit Ausnahme der Speisen, von denen die abgeschiedenen Seelen nur den Geist genießen, durch Feuer. Man spricht darum von einem Ahnendienst der Chinesen, der indes noch manches andere in sich schließt. In der Halle zwischen dem vorderen und dem hinteren Tempelhofe ertönte Gesang und Instrumentalmusik. Ich machte mich hinzu, mitten unter die gedrängt beieinanderstehenden Chinesen. In der Mitte der Halle stand etwas erhöht ein Tisch. Rund herum saßen auf Stühlen vier alte ehrwürdige Priester und ein Knabe von etwa 12 Jahren, der unermüdlich seine Trommel schlug, während die Alten mit verschiedenartigen Schellen und Pfeifen aus Bambusrohr musizierten und dazu ernste chinesische Weisen sangen. Die Priester waren aus einem Taoistenkloster im Lauschan hierhergekommen, um dem Feste durch ihre Musik seine Weihe zu geben. Das chinesische Volk zeigte sich allerdings nicht sehr ernst. Es führte sich etwa so ungezwungen auf, wie in Deutschland die Erwachsenen an einem Familienabend (oder dergl.). Ehe ich an dem Abend nach Hause ging, begab ich mich noch in die Halle hinter dem zweiten Hofe des Tempels, wo verschiedene Götterfiguren aufgestellt sind, die hier nicht aus Lehm gemacht und auch nicht von so abhreckender Häßlichkeit sind wie in den meisten kleineren Tempeln. Da wurde ich Augenzeuge der chinesischen Gottesanbetung. Ein vornehmer Chinese, ein Literat, ließ sich zu den einzelnen Götzenbildern führen, verneigte sich vor ihnen mehrmals, die beiden flach aneinander gelegten Hände auf und ab bewegend, kniete nieder und verneigte sich so tief, daß sein Gesicht die Erde berührte, und das alles geschah mit einer gewissen Vornehmheit. In der Nähe der Dörfer befinden sich häufig auch Begräbnisplätze. Die Gräber werden durch einen Erdhaufen bezeichnet, der kegelförmig ist und neben dem zuweilen ein Stein mit chinesischen Schriftzeichen steht. Auf der Spitze des Erdhaufen liegt nicht selten ein Feldstein mit Papiersegen, den Resten des letzten Ahnenopfers, denn in China, im Lande der Ahnenverehrung, bringt man den Verstorbenen Opfer wie den Göttern. Die Begräbnisplätze gehören zu den wenigen Stellen, an

denen man hohe Bäume zu sehen bekommt. Besonders häufig trifft man daselbst Riesenlebensbäume, sowie groß- und schmalblättrige Eichen an. Die Hauptbeschäftigung der Bewohner ist Ackerbau.

Auch auf den Anbau des Gemüses verwendet der Chinese große Sorgfalt. In der nächsten Umgebung der Dörfer sieht man Gurken, Melonen, Tomaten, Erbsen, Bohnen, Sellerie, Speiserüben, Spargel, Zwiebeln und Knoblauch. Letzterer wird von der ärmeren Bevölkerung soviel gegessen, daß uns Deutschen ihre Gegenwart infolge ihres Knoblauchgeruchs geradezu unausstehlich werden kann. Auch viel Weißkohl wird in Kiautschou, sowie in ganz Schantung angebaut. Der Schantungskohl wird in China nicht weniger geschätzt als der Magdeburger in Deutschland. In der weiteren Umgebung der Dörfer werden folgende Feldfrüchte angebaut: Gerste, Weizen, Hirse, Kauliang, Mais, Reis, letztere jedoch nur selten, Buchweizen, Erbsen, Bohnen, Erdnüsse und süße Kartoffeln. Das Getreide wird hier weder breitwürfig noch mit der Drillmaschine gesät, sondern es steht in Büscheln zu 10, 20, 30 und mehr Halmen, und diese Büschel stehen in fußlang voneinander entfernten Längs- und Querreihen, so daß man von jeder Seite des Ackers nach der entgegengesetzten gehen kann, ohne das Getreide zu beschädigen. Die Art und Weise, wie der Chinese den Samen legt, bietet den großen Vorteil, daß die Getreidefelder leicht von Unkraut frei gehalten werden können und daß der Dünger höchst zweckmäßig verwendet werden kann. Der Kauliang, die sogenannte Kaffernhirse, hat große Ähnlichkeit mit dem Mais, besitzt aber keine Kolben wie dieser. Die Körner entstehen beim Kauliang vielmehr wie bei der Hirse an den Rispen. Die wenigen kleinen Reisfelder welche ich in unserer Kolonie zu sehen bekam, waren etwa fußtief ausgeschachtet und standen unter Wasser, ohne welches der Reis nicht gedeihen kann, da er eine Sumpfpflanze ist. Ganz besonderes Interesse verdient die süße Kartoffel. Der Pflug besteht fast nur aus Holz und erinnert an unsere Schwungpflüge. Er wird zuweilen von einem Rind und einem Esel oder Maultier gezogen und von einem Chinesen geführt, der zu dieser Zeit mit leichter Sommerkleidung angetan ist und einen mächtigen Strohhut auf dem Kopfe trägt. Gleich dem Pflug ist auch die Egge sehr primitiv. Sie dient weniger zum Reinigen als zum Klären und Glätten des Bodens; denn Unkraut kann in den Feldern kaum aufkommen, weil man es samt den Wurzeln notwendig als Brennmaterial gebraucht. Hier wie in ganz Nordchina ist nämlich großer Mangel an Brennholz, da die meisten Berge in früherer Zeit durch unsinniges Abholzen fast vollständig von Wald entblößt worden sind. Ist das Getreidefeld durch Pflügen und Eggen sorgfältig zubereitet, dann werden flache, schmale Furchen gezogen, welche etwa fußbreit voneinander entfernt sind. Das Getreide wird vor der Aussaat mit dem kurzen, trockenen Dünger vermengt. Mit einem Korbe voll solchen Gemenges geht dann der Landmann über das Feld und verteilt es in Häufchen so auf die Furchen, daß die bereits erwähnten Längs- und Querreihen entstehen. Die Furchen werden alsdann mit den Füßen zugetreten, was in der

Weise geschieht, daß ein Chinese mit den Füßen dicht neben zwei der benachbarten flachen, schmalen Furchen tritt und dann im Trabe an denselben entlang läuft. (Schluß folgt.)

Rose Blätter.

I. Ferrileton.

Pädagogische Bildnisse.

Von C. Ziegler.

38. Karl Mager.

Am 10. Juni waren 50 Jahre verflossen seit dem Tode Karl Magers, dessen Hauptverdienste zwar auf dem Gebiete der Realschule liegen, der aber durch seine Schriften auch einen sehr großen Einfluß auf Dörpfeld und damit auf die Volksschulpädagogik ausgeübt hat.

Karl Mager wurde am 1. Januar 1810 in Gräfrath bei Solingen geboren. Er besuchte zunächst die Volksschule seines Heimatdorfes, dann das Gymnasium zu Düsseldorf und bezog mit 18 Jahren die Universität Bonn, um Philosophie und Philologie zu studieren, setzte sein Studium in Paris fort, gab als Frucht seiner Studien den „Versuch einer Geschichte und Charakteristik der französischen Nationalliteratur vom Anfang des 12. Jahrhunderts bis 1789“ heraus und ging dann nach Berlin, um die in Paris begonnenen naturwissenschaftlichen Studien zu vertiefen. Nach kurzer Tätigkeit als Hauslehrer in Mecklenburg kehrte er nach Berlin zurück und begleitete 1835 Alexander von Humboldt auf einer naturwissenschaftlichen Reise nach Rußland. Nach Berlin zurückgekehrt, wurde er Lehrer am Friedrich-Wilhelm-Gymnasium, mit dem eine Realabteilung verbunden war. Er trat in Verbindung mit Diesterweg und bearbeitete für dessen Wegweiser den „Unterricht in fremden Sprachen“. Inzwischen war er einem Rufe als Professor der deutschen Sprache am Collège in Genf gefolgt. Durch ein Nervenleiden und den Wunsch, seine Kraft dem deutschen Vaterlande zu widmen, veranlaßt, siedelte er jedoch schon bald darauf nach Cannstatt und dann nach Stuttgart über und entfaltete hier eine außerordentlich fruchtbare schriftstellerische Tätigkeit.

Von großem Einflusse war seine Schrift „Die deutsche Bürgerschule“, 1840 (neu herausgegeben von K. Eberhardt, Langensalza, 1888. H. Beyer und Söhne). Er verlangt darin eine Schule für die Bedürfnisse des gebildeten Bürgerstandes, die sich in 6 aufsteigenden Klassen, vom 10.—16. Lebensjahre, an die Elementarschule, vom 7.—10. Lebensjahre, anschließt mit Unterricht in Französisch und Englisch. Im demselben Jahre begründete er die „Pädagogische Revue“, die zwar eine Zeitschrift für die gesamte Pädagogik sein sollte, sich aber doch hauptsächlich mit dem Realschulwesen befaßte. Die Realschule glich ja damals „einer herumirrenden Seele, die einen Leib sucht, ihn aber nicht bilden kann, weil man ihr die Elemente dazu entweder ganz und gar verweigert oder aber ihr solche Elemente anweist, aus denen sie sich keinen angemessenen Körper schaffen kann“. Zu dieselbe Zeit fällt die Herausgabe seines „Französischen Lesebuches“ und des „Deutschen Elementarwerkes“.

Um seine Gedanken in praktischer Tätigkeit erproben zu können, übernahm Mager bald darauf eine Lehrerstelle an der Kantonschule in Narau. Nachdem er sich im Sommer 1844 verheiratet hatte, verließ er Narau wieder und ging nach Zürich, um wieder ganz seiner schriftstellerischen Tätigkeit zu leben. Hier bearbeitete er die beiden wichtigen Werke: „Einrichtung und Unterrichtsplan eines Bürgergymnasiums“ und „Die genetische Methode des schulmäßigen Unter-

rechts in fremden Sprachen und Literaturen nebst Darstellung und Beurteilung der analytischen und synthetischen Methoden“, das „Lesebuch zur Enzyklopädie“ und zahlreiche Abhandlungen und Rezensionen für die „Pädagogische Revue“.

Das Jahr 1847 führte Mager nach Norddeutschland und auf die Versammlung der Reallehrer in Gotha. Hier wurden die Vertreter des Stadtrates von Eisenach, wo man einen Direktor für die Realschule suchte, auf ihn aufmerksam, und er wurde bald darauf für diese Stelle gewählt. Ostern 1848 trat er sein Amt an und hatte nun die schönste Gelegenheit, eine Anstalt ganz nach seinen reformatorischen Plänen einzurichten. Die beiden obersten Klassen der ersten Bürgerschule erweiterte er dann zu einer sogenannten Sekundarschule. Hier sollten die späteren Lehrer ihre allgemeine Bildung erhalten. Leider war seine Tätigkeit nur von kurzer Dauer. Die Ereignisse des Jahres 1848 wirkten nach seinen eigenen Worten so niederdrückend auf ihn ein, daß er sich „unfähig“ fühlte, „seine bisherige pädagogisch-politische Tätigkeit fortzusetzen“. Er legte zunächst die Redaktion der Revue nieder und, da sein Rückenmarksleiden Fortschritte machte, Ostern 1852 auch das Direktorat der Eisenacher Anstalt. Zwei Jahre blieb er noch in Eisenach, dann ging er nach Dresden, darauf nach dem Rheinlande. Am 10. Juni 1858 starb er in Wiesbaden.

Dörpfeld wurde durch Bahn zu Mager geführt und hat besonders in seinen Schriften zur Schulverfassung die Konsequenzen aus Magers Grundsätzen gezogen. Sein Studium der genetischen Methode und das Bestreben, die genetische Methode für den Volksschulunterricht zu bestimmen, führte ihn dann von Mager zu Herbart. Wenn sich aber Dörpfeld von dem einseitig individualistischen Standpunkte der Herbartischen Schule ferngehalten hat und die Erziehung ausdrücklich als „ein Vererben der Kulturgüter, welche die Väter oder Vorfäter erworben haben“, bezeichnet, wenn er verlangt: „Auf dieses Geben und Empfangen, auf diese Wechselwirkung zwischen dem Individuum und den Gemeinschaften, von denen es umfassen und getragen wird, muß daher die Erziehung nicht minder ihr Augenmerk richten als auf die formale allseitige Entwicklung der Individualität“, so dürfen wir darin eine Frucht des Studiums von Magers Schriften sehen, der schon 1844, wie es scheint, durch Grazer angeregt, erklärte, daß die seit Locke herrschende und durch Pestalozzi, Herbart und Beneke befestigte Individualpädagogik notwendig eine Erweiterung und Vervollständigung zur „kollektivpädagogik“, heute würde er „Sozialpädagogik“ sagen, verlange. So leben Magers Gedanken in Dörpfelds Schriften vertieft weiter.

II. Rundschau.

1. Zeitgeschichtliche Mitteilungen.

Die Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens, genehmigt durch Kabinettsorder vom 15. August 1908. A. Einleitung. Die der höheren Mädchenschule durch die Bestimmungen vom 19. Mai 1894 gegebene feste Ordnung bedeutete der vorherigen willkürlichen und regellosen Entwicklung gegenüber einen großen Fortschritt und hat einen nicht zu unter schätzenden wohlthätigen Einfluß ausgeübt. Jene Bestimmungen sind in vielen Stücken jetzt noch wertvoll, sowohl hinsichtlich des zu erstrebenden Zieles als auch in vielen methodischen Einzelvorschriften. Aber sie genügen nicht mehr den fortgeschrittenen Anforderungen der Zeit und haben die der Mädchenbildung anhaftenden Mängel nicht ausreichend zu überwinden vermocht.

Das lag nicht allein und nicht vorwiegend am Lehrplan, sondern hauptsächlich daran, daß es an geeigneten Formen und Anweisungen fehlte, um die Bildung der jungen Mädchen über das 15. und 16. Lebensjahr hinaus weiterzuführen, und ferner daran, daß die Gewinnung und Erhaltung tüchtiger Lehrer und Lehrerinnen für die höhere Mädchenschule nicht in dem erforderlichen Maße erreichbar war.

Der Fortschritt und die Besserung wird demnächst von einigen Änderungen im Lehrplan der höheren Mädchenschule selbst ausgehen müssen. Es ist zu verhüten, daß die ästhetische und die Gefühlsbildung zu sehr überwiegen, daß

hauptsächlich die Phantasie angeregt und das Gedächtnis in Anspruch genommen wird, während die Verstandesbildung, sowie die Erziehung zu selbsttätiger und selbständiger Beurteilung der Wirklichkeit zurücktreten. Es wird daher notwendig sein, dieses im deutschen und im fremdsprachlichen Unterricht stärker zu betonen, ohne jedoch die bisherigen Ziele für die Literaturkenntnis und für den mündlichen Gebrauch der fremden Sprachen herabzusetzen. Ebenso werden dem Rechenunterricht durch Einführung von Mathematik in den Lehrplan erweiterte Aufgaben zuzuweisen sein. Zugleich ist eine Umgestaltung und Verstärkung des naturwissenschaftlichen Unterrichts in Aussicht zu nehmen. Doch soll durch diese Änderung die weibliche Eigenart in keiner Weise benachteiligt werden. Vielmehr werden Religion und Deutsch nach wie vor im Mittelpunkt der Mädchen- und Frauenbildung stehen.

... Während nach der Statistik vom Jahre 1901 unter den 213 öffentlichen höheren Mädchenschulen 90 mit 9 und 54 mit 10 aufsteigenden Klassen waren (die 69 Schulen mit weniger als 9 aufsteigenden Klassen kommen für den Vergleich nicht in Betracht), war im Oktober 1907 die Zahl der neunklassigen Schulen von 90 auf 69 gesunken, die Zahl der zehnklassigen dagegen von 54 auf 132 gestiegen. Und auch unter den privaten höheren Mädchenschulen waren im Oktober 1907 neben 110 neunklassigen schon 138 zehnklassige vorhanden.

Durch diese tatsächliche Entwicklung ist klargestellt, daß der zehnjährige Besuch der höheren Mädchenschule in den weitesten Kreisen als ein Bedürfnis empfunden wird. Die zehnklassige Schule wird daher nicht mehr als eine Ausnahme zugelassen, wie in den Bestimmungen von 1894, sondern als Normalform der höheren Mädchenschule durchgeführt.

Aber die Hinzufügung nur eines Jahres genügt nicht dem wirklich vorhandenen Bedürfnis nach Weiterführung der Bildung. Was zu erstreben bleibt, sind nicht zehnjährige, sondern elf- und zwölfjährige Lehrgänge für die Ausbildung der jungen Mädchen der höheren Stände. Bei dem Versuch, diesen Gedanken durchzuführen und die Bevölkerung an eine solche verlängerte Ausbildungszeit zu gewöhnen, muß man damit rechnen, daß 16- und 17jährige junge Mädchen im allgemeinen geistig mehr entwickelt sind, als gleichaltrige junge Männer. Soweit es sich um die wissenschaftliche Weiterbildung handelt, wird daher eine etwas freiere Lehr- und Lernweise Platz greifen können. Sodann erscheint es notwendig, nicht nur auf die Erweiterung des sprachlichen, literarischen oder ästhetischen Interessenkreises der jungen Mädchen Bedacht zu nehmen. Wichtiger erscheint vielmehr eine Ergänzung ihrer Bildung in der Richtung der künftigen Lebensaufgaben einer deutschen Frau, ihre Einführung in den Pflichtenkreis des häuslichen, wie des weiteren Gemeinschaftslebens, in die Elemente der Kindererziehung und Kinderpflege, in Hauswirtschaft, Gesundheitslehre, Wohlfahrtskunde, sowie in die Gebiete der Barmherzigkeit und Nächstenliebe. Um diesen Aufgaben gerecht zu werden, ist der Aufbau eines zweijährigen — oder doch mindestens einjährigen — Lyzeums auf die höhere Mädchenschule in Aussicht genommen. Bei der Neuheit solcher Veranstaltungen kann nicht die Absicht sein, jetzt schon bis ins einzelne gehende und feststehende Vorschriften zu geben. Vielmehr ist eine gewisse Vorsicht und Weite in der Fassung der Bestimmungen gerade für diese Klassen geboten. Denn wenn sich auch die auf dem Gebiete des weiblichen Fortbildungsschulwesens gemachten Erfahrungen teilweise verwerten lassen und einzelne private Versuche mit Veranstaltungen, wie die Frauenschulklassen des Lyzeums sie anstreben, bereits gemacht sind, so muß doch für weitere Versuche und Erfahrungen im Rahmen der neuen Bestimmungen Raum und Freiheit bleiben. Deshalb wird auch, um der Entwicklung die Hand zu bieten, die Angliederung von nur einer Frauenschulklasse gestattet.

Verbindlich soll unter einer bestimmten Zahl wöchentlicher Stunden jedenfalls die Teilnahme an der Pädagogik und an der Beschäftigung in dem jedem Lyzeum anzufügenden Kindergarten sein. Dringend erwünscht erscheint es, daß sich die Lyzeen darauf einrichten, den jungen Mädchen die Möglichkeit der Ausbildung als Sprachlehrerin, Hauswirtschafts-, Handarbeits-, Turnlehrerin und dergleichen — gegebenenfalls in Anlehnung an andere bereits bestehende Veranstaltungen — zu bieten, um auf diese Weise auch denjenigen jungen Mädchen,

welche nicht die Berechtigung als wissenschaftliche Lehrerin erwerben wollen, Ziele zu stecken, Streben und Kräftübungen bei ihnen anzuspornen.

Vielfach wird die Einrichtung von Frauenklassen dadurch erleichtert werden können, daß sie mit den bereits bestehenden Lehrerinnenseminaren in Verbindung gesetzt werden. Da für die wirkungsvolle Durchführung der Schulreform die Ausbildung tüchtiger weiblicher Lehrkräfte von entscheidender Bedeutung ist, erscheint es notwendig, gleichzeitig die Lehrerinnenbildung neu zu regeln und sie mit der höheren Mädchenschule und dem Lyzeum in Verbindung zu bringen.

Für die Ausbildung der Lehrerinnen an höheren Mädchenschulen gab es bis jetzt noch ebensowenig eine Verordnung, wie einen Anhaltspunkt durch einen amtlichen Musterlehrplan. Nur die in der Prüfung an diese Lehrerinnen zu stellenden Anforderungen sind in der Prüfungsordnung vom 24. April 1874 mitberücksichtigt und in den ergänzenden Verordnungen vom 31. Mai 1894 und 15. Januar 1901, sowie in der Prüfungsordnung für die wissenschaftliche Prüfung der Lehrerinnen (Oberlehrerinnenprüfung) vom 15. Juni 1900 erläutert und erhöht.

Die Anforderungen der Prüfungsordnung von 1874 in den beiden neueren Sprachen, in welchen dreijährige Weiterführung der in einer guten höheren Mädchenschule erworbenen Bildung vorausgesetzt wird, ferner die gegenüber der Volksschullehrerinnenprüfung erhöhten Anforderungen in Deutsch und Geschichte und die allmählich gesteigerten Vorschriften über die praktisch-methodische Ausbildung haben, da eine Verlängerung der Bildungszeit nicht gleichzeitig erfolgte, allmählich zu einer Überbürdung für das Lehramt an höheren Mädchenschulen geführt, die alle Beteiligten je länger desto mehr mit ernster Besorgnis erfüllt hat. Es ist daher in Aussicht genommen, die Ausbildung dieser Lehrerinnen auf vier Jahre auszudehnen und so zu gestalten, daß zunächst drei wissenschaftliche Fortbildungsklassen zu einer wissenschaftlichen Abschlußprüfung führen. Die dann folgende praktisch-methodische Ausbildung in einem weiteren Jahre schließt mit der Lehramtsprüfung, die nur auf Lehrproben und den pädagogischen und methodischen Stoff des letzten Jahres sich erstrecken soll. Von der dadurch gegebenen Scheidung der wissenschaftlichen und praktischen Ausbildung und Prüfung und von der Ausdehnung der Ausbildungszeit um ein Jahr ist die dringend notwendige Entlastung bei der Vorbereitung für das Lehramt an höheren Mädchenschulen zu erhoffen.

Eine Herabsetzung des an sich berechtigten und im Interesse der höheren Mädchenschule notwendigen Ausbildungsziels dieser Lehrerinnen ist ausgeschlossen. Deshalb kann der Überbürdung in der Vorbereitung für das Lehramt an höheren Mädchenschulen nicht anders als durch die Verlängerung der Ausbildungszeit abgeholfen werden. Allerdings scheinen dadurch auf den ersten Blick höhere Anforderungen namentlich an die auf baldigen Erwerb angewiesenen Mädchen und deren Eltern gestellt zu werden. Aber diese scheinbaren Opfer sind doch in Wirklichkeit das kleinere Übel. Denn die aus der Überbürdung folgende gesundheitliche Schädigung nötigt vielen jungen Lehrerinnen nach der Prüfung erst eine größere Erholungszeit auf, so daß sie doch nicht sofort in Erwerb treten können. Außerdem beeinträchtigt sie viele Lehrerinnen dauernd in ihrer Widerstandsfähigkeit, so daß vorzeitige Pensionierungen erforderlich, und hiermit auch den Schulunterhaltungspflichtigen größere Kosten aufgebürdet werden. Hierdurch erwachsen aber erheblich schwerere soziale Bedenken als aus der Verlängerung der Ausbildungszeit um ein Jahr. Auch fällt ins Gewicht, daß die Volksschullehrerinnen gleichfalls in der Regel nicht vor Vollendung des 20. Lebensjahres zur Aufstellungsfähigkeit gelangen.

Volksschullehrerinnen erlangen die Befähigung für das Lehramt an Mittel- und höheren Mädchenschulen durch Ablegung der vollen hierfür vorgesehenen Prüfung oder einer Prüfung nach der Prüfungsordnung für Lehrer an Mittelschulen vom 1. Juli 1901.

Die Veröffentlichung der neuen Prüfungsordnungen für Lehrerinnen wird besonders erfolgen.

Um die Errichtung von Lyzeen zu erleichtern, ist beabsichtigt, dem Lyzeum

selbst die Möglichkeit zu gewähren, die Ausbildung für die höhere Lehrerinnenprüfung zu übernehmen und neben den Frauenschulklassen die drei wissenschaftlichen Fortbildungsklassen eines Lehrerinnenseminars nebst dem praktischen Jahreskursus einzurichten. Es würden dabei die Schülerinnen der Frauenschulklassen den wissenschaftlichen Unterricht oder einen Teil davon in Gemeinschaft mit den Schülerinnen der wissenschaftlichen Fortbildungsklassen erhalten können. Gewiß ist es wünschenswert, daß bei hinreichender Anzahl von Schülerinnen die wissenschaftliche Weiterbildung beider Gruppen getrennt wird und diejenige für die Frauenschulklassen in freierer Lehr- und Lernweise erfolgt. Aber auch hierfür wird die Verbindung mit dem höheren Lehrerinnenseminar eine wesentliche Hilfe sein, insofern als die an letzterem wirkenden tüchtigen Lehrer und Lehrerinnen auch für die wissenschaftliche Unterweisung in den Frauenschulklassen mit berufen sein werden und bei der Verbindung der beiden Zweige des Lyzeums leichter zur Verfügung stehen. Sodann werden nicht immer und überall für alle oder nur für viele Fächer hinreichend große Gruppen von Hörerinnen unter den Schülerinnen der Frauenschulklassen sich finden, um einen besonderen Unterricht zu ermöglichen, so daß die betreffenden Fächer ausfallen müßten und die Gelegenheit zu der von einzelnen gewünschten Weiterbildung fehlen würde. Dem kann durch die Verbindung mit den wissenschaftlichen Fortbildungsklassen und durch die Möglichkeit des Hospitierens in einzelnen Fächern vorgebeugt werden. Dadurch wird die Verwirklichung der neuen Fortbildungsanstalten eher ermöglicht, und wird es besonders auch den Städten erleichtert werden, solche Anstalten ins Leben zu rufen. Denn auch die Städte, die sonst in dankenswerter Weise für die Gründung und Ausgestaltung der höheren Mädchenschulen Opfer gebracht haben, sind an die wichtige Aufgabe der Errichtung von Frauenschulklassen noch gar nicht oder nur mit ganz vereinzelten Versuchen herangeraten. Durchgängig haben sie sich auf die Einrichtung von Lehrerinnenseminaren beschränkt. Gerade diese bieten aber mit geringer Umwandlung die Möglichkeit, daß die allgemeine Fortbildung der Mädchen mit ihnen in Verbindung gebracht und einer praktischen Lösung zugeführt wird.

Neben der höheren Mädchenschule und dem Lyzeum mit höherem Lehrerinnenseminar, welche der allgemeinen Weiterbildung und der Fachausbildung zur Lehrerin dienen, sind Veranstellungen nötig, um die Vorbereitung der jungen Mädchen der höheren Stände auch für akademische Berufe, soweit solche für Frauen in Betracht kommen, zweckmäßig zu ordnen.

Die rasche Entwicklung unserer Kultur und die damit gegebene Verschiebung der Gesellschafts-, Erwerbs- und Verhältnisse der Gegenwart haben es mit sich gebracht, daß gerade in den mittleren und höheren Ständen viele Mädchen unverorgt bleiben und viele für die Gesamtheit wertvolle Frauenkraft brach liegt. Der Überschuß der weiblichen über die männliche Bevölkerung und die zunehmende Ehelosigkeit der Männer in den höheren Ständen zwingen einen größeren Prozentsatz der Mädchen gebildeter Kreise zum Verzicht auf ihren natürlichen Beruf als Gattin und Mutter. Ihnen sind die Wege zu einem ihrer Erziehung angemessenen Berufe zu bahnen, bei den meisten auch zwecks Erwerbung der nötigen Mittel zum Lebensunterhalte nicht allein in der Oberlehrerinnenlaufbahn, sondern auch in anderen auf Universitätsstudien begründeten Lebensstellungen, soweit sie für Frauen in Betracht kommen. Denn es ist nicht gut und nicht im Interesse der Schule, allen solchen Mädchen als einzigen ihrem Stande angemessenen Beruf den der Lehrerin freizugeben und damit manche, die innerlich nicht Lust und Veranlagung dazu haben, aus äußeren Gründen in eine Lebensarbeit hineinzutreiben, die den ganzen Menschen fordert, die ihnen selbst aber keine Befriedigung und der Sache nur Schaden bringen kann.

Die Ausbildung zur Universitätsreise soll in „Studienanstalten“ erfolgen, die zunächst an höhere Mädchenschulen angegliedert werden. Die in ihnen vermittelte Bildung soll derjenigen in den höheren Lehranstalten für die männliche Jugend gleichwertig sein, mechanische Übereinstimmung aber vermeiden. Welcher der drei dort vorhandenen Bildungswege eingerichtet wird, bleibt nach Maßgabe

der örtlichen Bedürfnisse der Wahl der Beteiligten unter Genehmigung der Aufsichtsbehörde überlassen.

Da in den Studienanstalten im wesentlichen dasselbe Maß von Latein oder von Latein und Griechisch in Aussicht genommen wird, wie es die Reformrealgymnasien und Reformgymnasien fordern, und auch dasselbe Maß von mathematisch-naturwissenschaftlichen Kenntnissen, wie in den Oberrealschulen und Realgymnasien geboten wird, läßt sich die ihrem Wesen und ihrem Ziel nach anders angelegte höhere Mädchenschule nicht bis zu ihrem Abschlusse als Unterbau für die Studienanstalten verwenden. Um ein Bildungsziel zu erreichen, das demjenigen der verschiedenen Arten der höheren Lehranstalten für die männliche Jugend entspricht, ist ein einheitlicher Bildungsgang von wenigstens sechs Jahren (für Gymnasium und Realgymnasium) oder doch fünf Jahren (für die Oberrealschule) nach den bisherigen Erfahrungen erforderlich. Diesen Bildungsgang auf die abgeschlossene höhere Mädchenschule aufzusetzen, würde den Mädchen eine Gesamtdauer der Vorbereitung von 15 oder 16 Jahren gegenüber 12 bei den Knaben auferlegen. Das wird aber sowohl im Hinblick auf die Leistungsfähigkeit der Mädchen, als auch wegen der großen Verteuerung und Erschwerung eines solchen Bildungsweges für die weibliche Jugend als unzulässig zu erachten sein.

Andererseits aber müßten jene in den Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen geforderten Fächer und Stoffe bei einem Aufbau von nur drei oder vier Klassen auf die abgeschlossene höhere Mädchenschule in einer Weise und in einem Maße betrieben werden, die hier eine sichere Überlastung und zugleich alle Übelstände eines übereilten Zusammenpressens von Unterrichtsstoff in zu kurzer Zeit mit sich führen würden.

Sollten aber Teile dieser Bildung in die letzten Jahre der höheren Mädchenschule selbst verlegt werden, so würden ihr Unterrichtsfächer und -stoffe aufgezwungen, wie lateinischer Nebenunterricht oder ein ihrem Zweck nicht entsprechendes Maß von mathematischem Unterricht, durch welche ihre Einheitlichkeit gestört, die Gleichmäßigkeit und Ruhe der Arbeit beeinträchtigt und die Gefahr der Überbürdung nahe gelegt würde. Das alles wegen der verhältnismäßig geringen Anzahl von Schülerinnen, die die Reifeprüfung eines Realgymnasiums, Gymnasiums oder einer Oberrealschule anstreben, der Gesamtheit aufzuerlegen, kann gegenüber den schwerwiegenden Bedenken nicht in Aussicht genommen werden.

Deshalb ist für diese Bildungsgänge zur Universitätsreise der gegebene Ausweg die rechtzeitige Abzweigung von der höheren Mädchenschule und zwar für die Oberrealschulkurle nach dem achten Schuljahr (Vollendung des vierzehnten Lebensjahres), für die Anstalten mit Latein oder Latein und Griechisch nach dem siebenten Schuljahr (Vollendung des dreizehnten Lebensjahres), damit in fünf bzw. sechs weiteren Jahren der andersartige Bildungsabschluß ohne Überleilung und Überbürdung erreicht werden kann.

Versuche in dieser Richtung mit realgymnasialen Kurzen sind seit 1902 in einigen großen Städten gemacht und haben nach den bisherigen Erfahrungen ergeben, daß dabei die Ziele der Reformschulen unter den höheren Lehranstalten von den Mädchen erreicht werden. Jedoch ist es vorzuziehen, die Abzweigung der Studienanstalt ein bzw. zwei Jahre später eintreten zu lassen, als bei jenen Versuchen, um den Mädchen den Unterricht der höheren Mädchenschule länger zu gewähren, sie mit größerer Reife in die neuen Lehrgänge eintreten zu lassen und auch die Entscheidung für sie und die Eltern möglichst lange hinauszuschieben. Für die gesamte Lernzeit bis zur Universitätsreise wird dabei den Mädchen ein Jahr mehr zugemessen als dem Knaben, in Würdigung der durch die weibliche Natur gebotenen Rücksichten.

Von dem Gesamtplan der Neuordnung ist zu erhoffen, daß nur die besonders Geeigneten diese Bildungswege einschlagen, und daß insbesondere die Ausgestaltung des Lyzeums mit der dort gebotenen freieren allgemeinen Weiterbildung und der Möglichkeit früherer Erwerbsfähigkeit Anziehungskraft ausüben wird, zumal auch der im Lyzeum ausgebildeten Lehrerin auf Grund der Prüfungsordnung vom 15. Juni 1900 der Weg zu Universitätsstudien mit dem Ziele der Oberlehrerinnenprüfung offen bleibt.

Für die Durchführung der geplanten Reform ist die Gewinnung und Erhaltung der geeigneten Lehrkräfte von entscheidender Bedeutung. Die Änderung der Seminareinrichtungen stößt eine Verbesserung der Ausbildung der ordentlichen Lehrerinnen für die höheren Mädchenschulen vor, denen nach wie vor auf dem Wege der Oberlehrerinnenprüfung die Möglichkeit akademischer Studien erhalten bleibt. Die Erweiterung der Aufgabe der höheren Mädchenschule durch Anschluß der Lyzeen und Studienanstalten wird es erleichtern, gute Lehrkräfte zu gewinnen, da ihnen hierdurch wertvollere und innerlich befriedigendere Arbeit geboten wird. Auch aus diesem Grunde ist die Verbindung der Lyzeen und der Studienanstalten mit der höheren Mädchenschule in Aussicht genommen, um einen leichteren Austausch der Lehrer und Lehrerinnen zu ermöglichen. Schließlich ist zu erwarten, daß die Anerkennung der höheren Mädchenschulen als höherer Lehranstalten und die Regelung der Rang-, Titel- und Besoldungsverhältnisse dazu beitragen werden, auch den akademisch gebildeten Oberlehrern das Verbleiben in der an sich befriedigenden und innerlich lohnenden Arbeit an der Mädchen- und Frauenbildung in jeder Beziehung zu erleichtern.

Auf diese Erwägungen gründen sich die im folgenden zusammengefaßten (B) Allgemeinen Bestimmungen über die höheren Mädchenschulen und die weiter führenden Bildungsanstalten für die weibliche Jugend und die ferner beigefügten (C) allgemeinen Lehrpläne: 1. der höheren Mädchenschule, 2. des Lyzeums 3. der Studienanstalt für Mädchen.

Die Ausführungsbestimmungen (Lehrpläne für die einzelnen Unterrichtsfächer und Vorschriften über die äußeren Einrichtungen und den Lehrbetrieb) werden besonders veröffentlicht werden.

B) Allgemeine Bestimmungen über die höheren Mädchenschulen und die weiter führenden Bildungsanstalten für die weibliche Jugend.

1. Die höhere Mädchenschule. 1. Höhere Mädchenschulen sind diejenigen Schulen, die in bezug auf die Lehrfächer, Stundenzahlen und Lehrpläne den im folgenden ausgeführten Bestimmungen entsprechen und in denen in der Regel wenigstens die Hälfte der Stunden in den wissenschaftlichen Fächern der Mittel- und Oberstufe von akademisch gebildeten Lehrern und Lehrerinnen erteilt wird.

2. Die höhere Mädchenschule umfaßt 10 aufsteigende Klassen. Die Klassen X—VIII (Vorschulklassen) bilden die Unterstufe, die Klassen VII—V die Mittel-, die Klassen IV—I die Oberstufe. Die Unterstufe braucht, da sie als Vorschule anzusehen ist, nicht angegliedert zu sein. Abgesehen von der Unterstufe dürfen höchstens je zwei Klassen gemeinsam unterrichtet werden.

3. Mädchenschulen geringerer Gliederung sind, sofern sie nicht nach dem Plan der Mittelschule unterrichten, als „gehobene Mädchenschulen“, „Privat-Mädchenschulen“ u. a. zu bezeichnen.

4. Das Mindestalter beim Eintritt in die Klasse X beträgt in der Regel sechs, beim Eintritt in die Klasse VI in der Regel neun Jahre.

5. Aus Schulen, in denen die Klassen II und I gemeinschaftlich unterrichtet werden, kann der Übertritt in die Klasse I einer Schule mit zehn getrennten Jahreskursen ohne Aufnahmeprüfung erfolgen, wenn die Schülerinnen die Klasse II ein Jahr mit Erfolg besucht haben.

6. Es ist gestattet, solche höhere Mädchenschulen einzurichten, die nur die Mittel- oder die Oberstufe enthalten.

7. Werden die Klassen der Oberstufe in getrennten Jahreskursen unterrichtet, so finden die Bestimmungen in Nr. 12 (Schlußsatz und Nr. 15 (erster Satz) Anwendung.

8. Die Anzahl der Schülerinnen in der Klasse einer höheren Mädchenschule soll 40 in der Regel nicht übersteigen.

9. Wo die Verhältnisse es wünschenswert erscheinen lassen, ist es ausnahmsweise statthaft, in die Klassen der Unter- und Mittelstufe einer höheren Mädchenschule mit Genehmigung der Aufsichtsbehörde auch Knaben aufzunehmen, die dann mit dem etwa erforderlichen Nebenunterricht sich für die Aufnahme in die Tertia einer höheren Knabenschule vorbereiten können.

II. Das Lyzeum. 10. Der Weiterführung der allgemeinen Frauenbildung dient das Lyzeum. Das Lyzeum soll neben wissenschaftlichen Fächern hauswirtschaftliche sowie praktisch-pädagogische Belehrungen und Übungen bieten, um dem Bildungsbedürfnis der heranwachsenden Mädchen nach ihrer Wahl und Neigung entgegenzukommen und ihrem inneren Leben einen würdigen Inhalt zu geben, der sie vor Verflachung und Veräußerlichung bewahrt, und um ihnen zugleich Mittel und Wege zu zeigen, wie sie als Frauen den Anforderungen unserer Zeit entsprechen können.

11. Das Lyzeum kann zugleich die Aufgaben eines höheren Lehrerinnenseminars übernehmen. Es umfaßt in diesem Falle zwei Jahrgänge in den Frauenschulklassen, daneben drei Jahrgänge im wissenschaftlichen Unterricht und ein praktisches Jahr.

Schülerinnen der drei wissenschaftlichen Fortbildungsklassen, die an den vorgeschriebenen Unterrichtsfächern verbindlich und regelmäßig teilgenommen haben, erlangen in einer Schlußprüfung die Reife für den Eintritt in das praktische Jahr und am Schlusse dieses Jahres in einer praktischen und methodischen Prüfung die Befähigung für das Lehramt an mittleren und höheren Mädchenschulen (als nicht akademisch gebildete Lehrerinnen). Diese Lehrbefähigung schließt diejenige für Volksschulen ein.

12. Es ist zulässig, daß nur die Angliederung der Frauenschulklassen des Lyzeums oder zunächst der untersten dieser Klassen an eine höhere Mädchenschule erfolgt.

Wo die Einrichtung von Frauenschulklassen sich nicht ermöglichen läßt, soll nicht ausgeschlossen sein, daß das höhere Lehrerinnenseminar ohne sie besteht. Die dazu gehörenden wissenschaftlichen Fortbildungsklassen (C 2d) dürften nur an solche höheren Mädchenschulen angeschlossen werden, welche in getrennten Jahreskursen unterrichten.

13. Wo Frauenschulklassen und höheres Lehrerinnenseminar in einem Lyzeum verbunden sind, können Schülerinnen der Frauenschulklassen, soweit die Anzahl der Teilnehmerinnen und die Art der einzelnen Fächer gestattet, am Unterricht der wissenschaftlichen Fortbildungsklassen als Hospitantinnen teilnehmen und sich dazu die Fächer auswählen. Sie sind dann zu voller Erledigung aller Aufgaben verpflichtet. Dabei ist nicht ausgeschlossen, daß sie, soweit der Stundenplan gestattet, in demselben Jahre an einem Fache in mehreren Klassen sich beteiligen.

Zu erstreben ist überall die Einrichtung gesonderten wissenschaftlichen Unterrichts für die Schülerinnen der Frauenschulklassen, sobald die Zahl der Teilnehmerinnen dies gestattet. Dabei wird eine freiere Art des Lehrens und Lernens zu wählen sein, bei welcher auch Gelegenheit zu Referaten und Besprechungen über diese gegeben wird und in welche auch Vorträge von Dozenten, die nicht dem Lehrkörper der Anstalt angehören, einbezogen werden können. Etwaige Referate sind den Schülerinnen nicht aufzugeben, sondern zur Wahl zu stellen. Die Zahl der Wochenstunden für die einzelnen Fächer kann bei dieser Art des wissenschaftlichen Unterrichts nach den besonderen Verhältnissen erhöht oder herabgesetzt werden.

Verbindlich für die Schülerinnen der Frauenschulklassen ist die Teilnahme am Unterricht in der Pädagogik und an einem zweiten wissenschaftlichen Fache. Einschließlich dieser beiden Fächer (mindestens 4, höchstens 6 Wochenstunden) müssen sie an wenigstens 12 Wochenstunden nach ihrer Wahl teilnehmen.

Die Gesamtzahl der von einer Schülerin der Frauenschulklassen gewählten Stunden darf wöchentlich 30 nicht übersteigen. Bei der Auswahl ist darauf hinzuwirken, daß Fächer, die einander voraussetzen oder ergänzen, zusammen genommen werden. Die Meldung zu einem wahlfreien Unterrichtsfach verpflichtet zur Beteiligung wenigstens für ein Halbjahr.

14. Wo die örtlichen Verhältnisse es möglich und wünschenswert erscheinen lassen, wird das Lyzeum außer der Vollausbildung zur Lehrerin auch die Gelegenheit zur Ausbildung als Sprachlehrerin, Hauswirtschafts-, Handarbeits- und Turnlehrerin in besonderen Kursen bieten können. Das Lyzeum kann zur Durchführung dieser Aufgabe auch mit anderen geeigneten Veranstaltungen in Verbindung treten.

Die gleichzeitige Ausbildung als wissenschaftliche und technische Lehrerin ist einer Schülerin jedoch nicht gestattet.

15. Der Eintritt in die wissenschaftlichen Fortbildungsklassen (C 2b) ist bedingt durch das ohne besondere Prüfung zu erteilende Zeugnis über den erfolgreichen Besuch der obersten Klasse einer solchen höheren Mädchenschule, die in getrennten Jahreskursen unterrichtet. Schülerinnen, die dieses Abgangszeugnis nicht besitzen, müssen eine Aufnahmeprüfung ablegen.

Auch für den Eintritt in die Frauenschulklassen des Lyzeums wird im allgemeinen die abgeschlossene Bildung einer höheren Mädchenschule vorausgesetzt. Es bleibt jedoch der Anstaltsleitung überlassen, sich auch ohne Einforderung von Schulzeugnissen in geeigneter Weise zu vergewissern, daß der Bildungsstandpunkt des Eintretenden den in den Kursen gestellten Anforderungen entspricht.

16. Nach wenigstens zweijährigem regelmäßigem Besuch erhalten die Schülerinnen der Frauenklassen des Lyzeums ein in der Konferenz festgesetztes und von allen bei ihrem Unterricht beteiligten Lehrpersonen unterschriebenes Abgangszeugnis. Bei vorzeitigem Abgang darf eine einfache Bescheinigung der Anstaltsleitung über Dauer und Umfang des Besuchs der Anstalt gegeben werden.

17. Mit dem Lyzeum muß in der Regel eine Übungsschule für die Lehrübungen der Seminaristinnen und ein Kindergarten für die praktische Einführung aller Schülerinnen in die Kleinkinder-Erziehung verbunden sein. Wo die Verhältnisse es erfordern, ist es gestattet, auch Klassen der höheren Mädchenschule für den Übungsunterricht zu verwenden.

III. Die Studienanstalt. 18. Die Studienanstalt für Mädchen hat die Aufgabe, die Weiterbildung der Mädchen so zu fördern, daß die Schülerinnen in einer Reifeprüfung eine Bildung nachweisen, welche der durch die neunklassigen höheren Schulen für die männliche Jugend vermittelten gleichwertig ist, wenn auch mechanische Übereinstimmung nicht besteht.

Sie gliedert sich in drei Zweige, die den drei bestehenden Arten der höheren Schulen entsprechen. Der Unterricht wird sich, je nach den örtlichen Verhältnissen, meistens auf die eine oder andere Art beschränken. Da aber bei mehreren Fächern für die drei Zweige, besonders für die realgymnasialen und gymnasialen Kurse, die gleiche Stundenzahl angesetzt werden kann, so erscheint es angängig, Kombinationen zuzulassen.

19. Eine Studienanstalt für Mädchen wird in der Regel nur dort genehmigt, wo zunächst für die allgemeine Weiterbildung durch Einrichtung der Frauenschulklassen eines Lyzeums gesorgt ist. Die Studienanstalt ist in der Regel mit der höheren Mädchenschule unter einer Leitung zu vereinigen.

20. Die Studienanstalt hat in den Oberrealschulkursen 5, in den realgymnasialen Kursen je 6 Klassen, die als V bis I bzw. VI bis I oder auch als Unter- und Ober-Tertia, Unter- und Ober-Sekunda, Unter- und Ober-Prima bezeichnet werden.

21. Voraussetzung für den Eintritt in die Studienanstalt ist, daß die Schülerin sich über den erfolgreichen Besuch der Klasse III (bei den Oberrealschulkursen) bzw. Klasse IV (bei den realgymnasialen und gymnasialen Kursen) einer höheren Mädchenschule durch ein Abgangszeugnis ausweist. Bei anderen Schülerinnen oder für den Eintritt in eine höhere als die unterste Klasse der Studienanstalt ist durch eine Aufnahmeprüfung der Nachweis zu führen, daß sie in erforderlicher Weise vorgebildet sind.

22. Die Reifeprüfung der Studienanstalt, die in ihren drei Zweigen derjenigen der verschiedenen höheren Lehranstalten für die männliche Jugend entspricht, verleiht die Berechtigung der Oberrealschule, des Realgymnasiums oder des Gymnasiums, soweit sie für Frauen in Betracht kommen.

IV. Gemeinsame Vorschriften. 23. Alle öffentlichen Lyzeen, Seminare und Studienanstalten haben das Recht der Entlassungsprüfung.

24. Die Anzahl der Schülerinnen in einer Klasse der Studienanstalt und in den wissenschaftlichen Fortbildungsschulen sowie in den Seminarklassen darf in der Regel 30 nicht überschreiten.

25. Der Aufbau von Lyzeal- und Seminarklassen oder die angegliederte Studienanstalt bilden mit der höheren Mädchenschule zusammen eine Anstalt, so daß die Lehrkräfte in den Grenzen ihrer Lehrbefähigung zum Unterricht in allen Abteilungen der Gesamtanstalt verpflichtet sind.

26. An den höheren Mädchenschulen, Lyzeen, höheren Seminaren und Studienanstalten unterrichten männliche und weibliche Lehrkräfte in annähernd gleicher Zahl. In der Regel soll die Zahl der einen oder der anderen nicht unter $\frac{1}{3}$ der Gesamtzahl herabgehen. Dasselbe Zahlenverhältnis gilt bezüglich der nach Nr. 1 von akademisch gebildeten Lehrern und Lehrerinnen erteilten Stunden.

27. Für die Klassen der Unterstufe (Vorschulklassen) können Volksschullehrer und -lehrerinnen angestellt werden. Diese können in den technischen Fächern, soweit hierfür nicht besondere Fachlehrer und -lehrerinnen erforderlich sind, auch in den Klassen der Mittel- und Oberstufe unterrichten.

28. Die übrigen Lehrer und Lehrerinnen ohne akademische Vorbildung („ordentliche Lehrer und Lehrerinnen an höheren Mädchenschulen“) müssen die Prüfung für Mittel- und höhere Mädchenschulen abgelegt haben.

29. In den wissenschaftlichen Fortbildungsklassen (C2b) sowie in den Klassen IV bis I der Studienanstalten darf der Unterricht in den wissenschaftlichen Fächern nur akademisch gebildeten Oberlehrern und Oberlehrerinnen übertragen werden.

Für die Erteilung des wissenschaftlichen Unterrichts in den Klassen VI und V der Studienanstalt gilt bezüglich der Zusammensetzung des Lehrkörpers die Bestimmung unter Nr. 1.

Für die Einführung in die Unterrichtspraxis können an den Lyzeen und Seminaren nicht akademisch gebildete Lehrer angestellt werden, die zum Unterricht an Volksschullehrerseminaren befähigt sind.

30. Für die Leitung der höheren Mädchenschulen, der höheren Seminare, Lyzeen und Studienanstalten wird bei solchen Lehrern und Lehrerinnen, die zur Bekleidung von Oberlehrer- und Oberlehrerinnenstellen an der betreffenden Anstalt berechtigt sind, die Ablegung der Rektor- bzw. Schulvorsteherin-Prüfung nicht gefordert.

Weiterinnen erhalten die Amtsbezeichnung „Frau Direktorin“.

In Internatsanstalten, die unter männlicher Leitung stehen, muß einer Oberlehrerin maßgebender Einfluß bei allen Fragen, welche die Berücksichtigung der weiblichen Eigenart in der Erziehung und der Fürsorge für die Zöglinge erfordern, eingeräumt und ein Teil der mit diesen Fragen zusammenhängenden Verantwortung übertragen werden.

31. Die höheren Mädchenschulen, höheren Seminaren, Lyzeen und Studienunterstufen als höhere Lehranstalten der Aufsicht der Provinzial-Schulkollegien.

32. Direktoren und akademisch gebildete Oberlehrer der öffentlichen höheren Mädchenschulen sind denen der sechsklassigen höheren Knabenschulen, Direktoren und akademisch gebildete Oberlehrer an öffentlichen Lyzeen, höheren Lehrerinnenseminaren und Studienanstalten denen an den Vollanstalten unter den höheren Lehranstalten für die männliche Jugend in bezug auf Rang, Titel und Besoldung gleichgestellt.

33. Bei den nichtstaatlichen öffentlichen höheren Mädchenschulen, höheren Seminaren, Lyzeen und Studienanstalten sind die Gehaltsätze der Direktoren, akademischen Oberlehrer und Oberlehrerinnen nach der Besoldungsordnung der staatlichen Anstalten zu bemessen. Direktorinnen sollen mindestens das Gehalt der Oberlehrerinnen an den Staatsanstalten erhalten.

Um übrigen sind die Besoldungen an den nichtstaatlichen öffentlichen höheren Mädchenschulen dahin zu regeln, daß die ordentlichen Lehrer mindestens 600 Mk. mehr, die Zeichenlehrer mindestens 450 Mk. mehr, die anderen technischen Elementarlehrer mindestens 300 Mk. mehr, die ordentlichen Lehrerinnen mindestens 400 Mk. mehr, die Zeichenlehrerinnen mindestens 300 Mk. mehr, die anderen technischen und Elementarlehrerinnen mindestens 200 Mk. mehr erhalten als die entsprechenden Lehrer oder Lehrerinnen an den öffentlichen Volksschulen der betreffenden Gemeinde. — Diese Sätze sind nur insoweit verbindlich, als sie die Sätze der Besoldungsordnung an den Staatsanstalten nicht überschreiten. Die Überschreitung ist jedoch den Gemeinden freigestellt.

34. Für die Anerkennung bereits bestehender und die Einrichtung neuer Anstalten als höhere Seminare, Lyzeen und Studienanstalten ist die Genehmigung des Unterrichtsministers erforderlich. Die Anerkennung bereits bestehender und neu einzurichtender Schulen als höhere Mädchenschulen erfolgt durch die Provinzial-Schulkollegien.

Bei Anstalten, die den Bestimmungen über die anzustellenden Lehrkräfte gegenwärtig noch nicht entsprechen, im übrigen aber nach den Bestimmungen eingerichtet sind, kann die Anerkennung unter der Voraussetzung ausgesprochen werden, daß bei eintretenden Vakuenzen die erforderlichen Veränderungen vorgenommen werden.

2. Sprachdecke des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins.

pro und per.

Immer wieder muß gegen diese Schmarotzerworte gekämpft werden. Wie lächerlich machen sie uns doch vor dem Auslande! Im Darmstädter Täglichen Anzeiger hieß es daher kürzlich mit vollem Rechte: „20 Mark pro Woche“ schreibt man, als besäßen wir nicht für das einzige Fremdwort eine ganze Reihe deutscher Ersatzmittel: 20 Mark in der Woche, für die Woche, jede Woche, 20 Mark die Woche, 20 Mark wöchentlich!“ Ebenso gut könnte man sagen: 3 Stück für 10 Pfennig, 10 Pf. für 3 Stück, oder kurz: 3 Stück 10 Pf.! Aber auch hier muß pro eingefügt werden: 10 Pf. pro 3 Stück. Ganz nach Belieben vertauscht man dieses pro mit per: eine Mark per Duzend, eine Mark pro Duzend. Warum nicht: das Duzend eine Mark, oder eine Mark das Duzend? Von jeher sprach man: zu Wasser, zu Lande, zu Schiff, zu Wagen, zu Pferde, zu Ross, zu Fuß. Gegenwärtig aber müssen die Waren per Wasser kommen, per Wagen befördert werden oder gar „per Axt“ (!), wie man auch wohl gelesen hat. Per Fuß geht man irgendwohin, ja sogar mit Frau oder Braut „per Arm“ und selbstverständlich fährt man fast nur „per Automobil oder „per Rad“: wie sollte ein Deutscher wagen, „zu Rad“ in den Mund zu nehmen? „Per sofort“ wünscht man ein Dienstmädchen, „per 1. Oktober“ bietet man seine Wohnung an. Zum 1. Oktober, auf 1. Oktober, für 1. Oktober zu sagen, wie unsere Väter sprachen, das wäre nicht mehr zeitgemäß.

III. Büchertisch und Lehrmittelschau.

1. Besprechungen.

Thrändorf, Das Leben Jesu und der erste und zweite Artikel.

4. vermehrte Aufl. 213 S. M. 2,80. Bleyl & Kämmerer, Dresden.

Das Buch bildet den 4. Band des „Religionsunterrichts“ von Thrändorf und Melzer. Im Hinblick auf die Methodik steht es auf Herbart-Zillerschem Boden; die Unterrichtseinheiten sind nach den 5 formalen Stufen aufgebaut; es bietet den Stoff meist in Fragen und vielfach angedeuteten Antworten. Manchem werden diese beiden Eigenschaften des Buches nicht zusagen, doch wir müssen hervorheben, daß die Einordnung des Stoffes in die formalen Stufen nicht zur Weitläufigkeit, einem häufigen Fehler solcher Lehrproben, geführt hat, und daß in den Fragen tief gepflügt wird. Es weht in der Frageweise etwas von dem Geiste, den wir in Dörpfeldts anregenden und knappen Fragen im Euchiridion bewundern, durch das Wert. Hohes Lob verdient der Inhalt des Buches; Thrändorf gehört zu den Männern, die dem Religionsunterricht Lust und Licht zuführen. Das Problem der Behandlung des Lebens Jesu wird nach Thrändorf nicht dadurch gelöst, daß man den Schülern in populärer Form orthodoxe oder moderne Theologie bietet, sondern die Aufgabe der Schule sei es, die Jugend so mit Jesus bekannt zu machen, daß die Kraft, die in seiner Person vorhanden ist, sich an den Herzen wirksam erweist. Was er in den zahlreichen Fußnoten an Zitaten aus bedeutenden theologischen Werken bietet, zeugt von großer Sachkenntnis und weiter Auffassung; dem Lehrer wird dadurch mancher Fernblick

geboten, der zu tieferem Forschen anregt. Der Katechismus wird im Laufe der Geschichtsbehandlung erläutert, so daß am Ende nur noch die Zusammenfassung nötig ist. M. G.

Schmidt-Rosin, **Pädagogisches Jahrbuch**. 1906. 2 Teile in 1 Bd. 4. Jahrgang. 474 S. Gerdes u. Hddel, Berlin. M. 5,60.

Eine außerordentlich reiche Fundgrube; sie ist für alle, die einen Überblick über die Schulpolitik und die Wandlungen in der Literatur einen Überblick gewinnen wollen, sehr wertvoll. Im 1. Band wird auf 165 S. eine schulpolitische Rundschau geboten; die beiden Abschnitte behandeln Volksschule und Volksschullehrer. Die Unterabschnitte sind folgende: Der gegenwärtige Stand des deutschen Volksschulwesens, die äußeren Verhältnisse der Volksschule, die inneren Verhältnisse (Otto, Pinne), unterstützende Einrichtungen und Maßnahmen (Fuchs, Berlin — Agath, Rixdorf), Schulaufsicht, politische Parteien und die Schule, Volksschullehrerstand im allgemeinen, Lehrerbefoldung, Lehrerbildung, Vereinswesen, Lehrerinnen, die Toten im Jahre 1906. In der literarischen Rundschau sind als Beurteiler folgende Kollegen gewonnen worden: Siebert, Gelsenkirchen (Grundwissenschaften der Pädagogik), Dr. Neukauf, Koburg (Religion), Franke, Würzen (Deutsch), Dr. Spielmann, Wiesbaden (Geschichte), Kerp, Kreuzburg (Erdfunde), Bünjer, Altona (fremde Sprachen), Probst, Dessau (Naturkunde), Haefß, Krefeld (mathemat. Fächer), Busse, Prenzlau (Zeichnen), Gottschalk, Lübeck (Musik), Bosse, Dranska (Turnen), Schmidt, Raguhn (Jugendbühne, Jugendschriften, allgemeine Pädagogik). — Der erste Teil sucht uns eine Übersicht über die wichtigsten Ereignisse zu geben, in 1906 auf dem betreffenden Gebiet in allen deutschen Bundesstaaten zu verzeichnen sind. So erfahren wir unter der Überschrift „Äußere Verhältnisse der Volksschule“ über die Unterhaltung der Schule, Schulpflicht und Schulentlassung, Schulferien und Gesundheitspflege in der Schule. Die Ausführungen bringen im einzelnen reichen, wohlgeordneten Stoff und vorsichtige Beurteilung. Die mitgeteilten Namen beweisen, daß die Herausgeber Wert darauf legen, möglichst nur Autoritäten auf dem betreffenden Gebiet das Wort zu erteilen. So werden uns im literarischen Teil nicht nur einzelne Buchbesprechungen geboten, sondern meist wird in einem einleitenden Teil versucht, die herrschenden Strömungen in dem Fache zu kennzeichnen. Die Zahl der betrachteten Werke ist sehr groß. Der Gebrauch des Buches wird durch ein gutes Inhaltsverzeichnis erleichtert. M. G.

Richter, R., **Adolf Diesterwegs Pädagogik**. Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. 2. Teil: das Besondere. 440 S. Diesterweg, Frankfurt a. M. Geb. M. 5,—.

In dem „Wegweiser“ hat D. ursprünglich auch andere Schulmänner zu Worte kommen lassen. In vorliegendem Buche aber hat man grundsätzlich nur seine Ansichten über Methodik, Erziehung und Standesfragen gesammelt. Was er an andern Stellen darüber geschrieben hat, ist hier an die Stelle der Meinung seiner Mitarbeiter getreten. So haben wir einen vollen Überblick über die Anschauungen des Meisters. Lehrern des Studium Diesterwegs erst ans Herz zu legen, sollte überflüssig sein. Wer jemals das scharfgeschnittene Antlitz dieses Kämpfers für Volksschule und Lehrer betrachtet hat, dem muß es ein Bedürfnis sein, seinen Worten zu lauschen. Welche Auffassung vom Lehrerstande in diesem Manne lebte, davon geben die „Blüten und Früchte“ dieser Nummer eine Probe. Nicht aufgeblasene Lehrer will er erziehen, sondern Männer, deren Selbstgefühl auf voller Hingabe an ihren Beruf ruht. Ohne Fleiß kein Preis. — Wir danken es dem Herausgeber und dem Verleger, daß sie uns einen Trunk aus dem frischen Born Diesterweg'scher Pädagogik bieten. M. G.

Schwachow, H., Rektor. **Die Vorbereitung auf die Prüfung der Lehrer an Mittelschulen**. 10. Aufl. Leipzig 1909. Dirr. Geh. M. 3,20, geb. M. 3,80.

Ein Buch, das seit seinem ersten Erscheinen vor 30 Jahren nun zum 10. Male sich pädagogischen Kreisen darbietet, ergänzt und immer von neuem vervollkommnet, bedarf einer Empfehlung nicht mehr. Es verbreitet sich über die Vorbereitung auf pädagogische Prüfungen im allgemeinen, über Prüfungsordnungen, die schriftliche Prüfung, die Lehrprobe, über Pädagogik, evangelische

und katholische Religion und alle übrigen Fächer mit Einschluß der fremden Sprachen. In jahrzehntelangen „Nicht rasten und nicht rosten“ ist alles von Wert und Bedeutung, auch namentlich hinsichtlich der literarischen Angaben, gesammelt, beurteilt und selbständig verarbeitet, was dazu beitragen kann, die Vorbereitung auf die Mittelschulprüfung möglichst zweckmäßig zu gestalten und zu vertiefen. Darum kann jedem, der sich einer solchen Prüfung zu unterziehen hat, nur dringend angeraten werden, sich diesem kundigen Führer anzuvertrauen; die Ergebnisse seiner Arbeiten werden ihm zeigen, daß er in Theorie und Praxis nicht besser beraten sein konnte. Die Ausstattung des Buches ist besonders auch hinsichtlich der Drucklegung vorzüglich. —n.

Dr. Theodor Frizsch, **Ernst Tillych**. Zur 100. Wiederkehr seines Todestages. 53 S. mit Bildnis. M. 0,75. Beyer & Söhne, Langensalza 1908.

Tillychs vielumstrittenen „Rechenkasten“ und sein berühmtes „Lehrbuch der Arithmetik“ aus der Blütezeit deutscher Pädagogik kennt wohl jeder von uns. Weniger bekannt dürften dagegen die Lebensschicksale und sonstigen Leistungen dieses genialen Lehrerjohannes aus der Lausitz sein, der zwar mit 27 Jahren schon ins Grab sank, aber trotzdem als wissenschaftlich-pädagogischer Schriftsteller und namentlich als praktischer Lehrer und Erzieher in Leipzig und Dessau ganz Hervorragendes geleistet hat. Darum ist es ein Verdienst des Verfassers, durch seine sorgfältige und warmherzige Darstellung uns das Bild dieses edlen und bedeutenden Mannes wieder näher gerückt zu haben.

Wendenburg, Weissensee b. Berlin.

Dr. A. Bliedner, **Magister Köller**. Leben eines Originals. 69 S. M. 1,—. Beyer & Söhne, Langensalza. 1908.

Köller (1783—1869) entstammte einem sächsischen Pastorenhause, besuchte die Fürstenschule zu Grimma, war lange Zeit Hauslehrer in adligen Familien und schließlich 37 Jahr lang Magister und Gymnasialprofessor in Glogau. Am Faden dieses Lebenslaufes schildert Verfasser eingehend die Zustände im Internat, im Privatsdienst und im amtlichen Verhältnis. Gewinnt dadurch bereits seine Arbeit ein gewisses kulturgeschichtliches Interesse, so wird dasselbe noch wesentlich vertieft durch die liebevolle Herausstellung der künstlerischen Bedeutung Köllers als Porträtzeichner und Dichter, um derentwillen er sogar ein „bescheidenes Blättchen in der Literaturgeschichte“ verdient. Doch den Schwerpunkt der Biographie bildet die aus eigener Erfahrung herangereifte „originelle“ Lehrerpersonlichkeit, die alle jene alten bewährten Erzieherweisheiten theoretisch und praktisch in sich vereinigte und in 6 lateinischen „Elegien“ mit klassischer Prägnanz zum Ausdruck brachte. In diesem Sinne wird „die Abendschule“ (lateinisch und deutsch!) als Anhang geboten. Hier einige Proben davon: „Selten zeige der Klasse den Rücken, Lehrer! Auf ihm steht mit Fackur die Schrift: Plaudert, soviel euch beliebt!“ — „Mache dich immer gefast, wohl dreifigmal alles zu sagen, Eingedenk, daß du auch selbst wenig auf einmal gemerkt.“ — „Wie ein Vergehen auch sei, bleib' ruhig und immer derselbe: Born zieht Lehrer herab, aber die Knaben herauf.“ — „Hüte dich, Kinderstreichen erschreckende Namen zu geben.“ — „Nur wer dich liebt, dem kannst du nützen als Lehrer.“ —

Wendenburg, Weissensee b. Berlin.

Dr. Max Avel, **Kommentar zu Kants Prolegomena**. Eine Einführung in die kritische Philosophie. I. Die Grundprobleme der Erkenntnistheorie. Geb. M. 3,—. Brosch. M. 2,50. Buchverlag der „Hilfe“, Berlin-Schöneberg.

In dem Kampf um die Weltanschauung wird kein Name häufiger genannt und in seiner Bedeutung von Freund und Feind höher bewertet als der Immanuel Kants. Die Kantische Philosophie steht im Mittelpunkt der philosophischen Bewegung der Gegenwart; mit ihren Grundsätzen sich vertraut zu machen, ist das erste Bedürfnis jedes philosophisch interessierten Geistes. Man muß zum Originalwerk greifen, um den Geist Kants selbst als lebendige Macht zu spüren. Nun sind die Klagen über die Schwierigkeit der Werke Kants allgemein und auch berechtigt. Aber der Königsberger Weise hat zum Glück selbst seine reiche Gedankenwelt in meisterhafter Zusammenfassung in seinen „Prolegomenen“ zu einer jeden künftigen Metaphysik“ dargestellt. Der Kommentar setzt sich nun zum Zweck, die auch hier noch vorhandenen Schwierigkeiten

allgemeinverständlich zu erläutern, indem er Abschnitt für Abschnitt mit erklärenden Bemerkungen begleitet. Längere geschichtliche Ausführungen, sachliche Einführungen in die Probleme, Beispiele, Anführung und Widerlegung von Einwürfen helfen das Ziel erreichen, weitere Kreise wirklich mit Kant vertraut zu machen. So kann das Buch uns Volksschullehrern, die ihr amtlicher Bildungsgang leider noch nicht zu philosophischen Studien hinführt, obgleich Bildner des Geistes deren nötig bedürfen, eine wertvolle Hilfe sein; denn wir werden in den meisten Fällen darauf angewiesen sein, als Autodidakten diese flassende Lücke in unsrer Bildung zu füllen, und wer es versucht hat, diesen Weg zu beschreiten, weiß, wie schwierig er für den einsamen Wanderer ist. Dr. M. Apel wird uns hier ein guter Führer sein. M. G.

Dr. Wilhelm Meyer. **Vom Himmel und von der Erde.** Ein Weltgemälde in Einzeldarstellungen. Reich illustriert. 327 S. Geb. M. 7,—. (Stuttgart, Deutsche Verlags-Anstalt.)

Seit langem ist der „Urania=Meyer“ als ein fast unerreichter Meister populär=wissenschaftlicher Darstellung anerkannt. Er hat es sich zur Lebensaufgabe gesetzt, die Ergebnisse der modernen Naturwissenschaft, besonders der Astronomie, zum Gemeingut aller Gebildeten zu machen; seine unermüdlige Arbeitskraft, seine Begabung, auch verwickelte Probleme und entlegene Gegenstände der Forschung in anschaulicher Klarheit darzulegen und dem Interesse des Naturfreundes nahezubringen, haben ihm so weite Leserkreise erobert, daß ein neues Buch von ihm schon genug empfohlen ist durch den Namen des Verfassers. Er ist nicht der trockene Naturwissenschaftler, sondern in ihm steckt auch ein Poet. Das gilt auch von dem soeben erschienenen Werke „Vom Himmel und von der Erde“, dessen einzelne Aufsätze — achtzehn an der Zahl — zusammen in der Tat ein „Weltgemälde“, wie es im Titel heißt, ergeben. Wir haben es mit einem Werke zu tun, das als Unterhaltungsschrift im besten Sinne popularisiert. „Die große Einheit des Weltbaus“ ist der erste Aufsatz überschrieben, der gleichsam den gewaltigen Rahmen abgibt, in den sich die übrigen Essays einfügen. Von ihnen führen die beiden folgenden: „Sonne und Erde“ und „Der Mensch im Weltall“ in die Weiten des Weltganzen hinaus; die nächsten zeigen den Menschen als den Entdecker und Verwalter der Naturgewalten: der Wasserkraft, der Aetherwellen, des Radiums usw. Von der Geschichte unsers Erdballs erzählt der Verfasser in den Kapiteln „Das Rätsel der Eiszeiten“ und „Niesen der Vorwelt“. Aus dem übrigen Inhalt des Bandes heben wir noch besonders den umfangreichen Aufsatz des Buches „Capri und der große Vesuvausbruch vom April 1906“ hervor, der viel mehr birgt, als die Überschrift vermuten läßt, ferner „Im Heiligtum der Himmelskunde“, interessante Schilderungen aus den bekanntesten Sternwarten der Erde, und „Das Zeißwerk und die Glashütte in Jena“, worin diese einzigartige Verbindung strengster wissenschaftlicher Forschung mit der modernen Technik eine ausführliche Würdigung erfährt. Drei Menschen Darstellungen beschließen den Band: das literarische Doppelporträt der Göttinger Gelehrten Haug und Weber, ein Essay über Helen Keller und den amerikanischen Eisenkönig und Förderer der Wissenschaft, Carnegie. — Erstaunlich ist es, wie W. Wilhelm Meyer es verstanden hat, all diese Themen durch Bearbeitung von einem leitenden Gesichtspunkt aus zu einem wirklichen Ganzen zu vereinigen. „Denn,“ so klingt seine Schlußbetrachtung aus, „alles geht Hand in Hand, und die ganze Menschheitsentwicklung ist nur ein verschwindend kleiner Teil der großen Naturentfaltung, ein Teil, den wir mit unsern kurzichtigen Augen fast allein überblicken können und der uns nur wegen dieser Kurzichtigkeit so groß erscheint.“ — Es sei zum Schluß noch hingewiesen auf die sehr zahlreichen, außerordentlich interessanten Abbildungen.

Lehmann=Schiller, **Geschichten aus Homers Ilias.** Mit acht Zeichnungen von Kolb. 133 S. Teubner, Leipzig. Geb. M. 2,40.

Ein vornehm ausgestattetes Buch, das als Geschenk jeden Gabeltisch ziert. Die wichtigsten Begebenheiten der Ilias sind in einer Fassung geboten, die in Rede und Gegenrede unserer heutigen Erzählform entspricht; wir haben es mit keinem Buche zu tun, das etwa nur als Geschichtswerk schildert, sondern Götter

und Göttinnen, Troer und Griechen unterhalten sich in bewegter Rede und uns geläufigen Sprachformen, die uns bei Erinnerung an die gewöhnlichen feierlichen Hexameter oft eigenartig anmuten; für die Jugend, die nicht durchs Gymnasium geht, mag jene Form aber wohl die schmackhafteste sein. Besonders Lob verdienen die Bilder.

Fritz von Uhde. Eine Kunstgabe für das deutsche Volk mit einem Geleitwort von Alex. Troll. Herausgegeben von der Freien Lehrervereinigung für Kunstpflege. Verlag J. Scholz, Mainz 1908. M. 1.

Wir leben im Hinblick auf die Erziehung der Massen für die Kunst in einer begnadeten Zeit. Vor einer kurzen Spanne von Jahren war es ein Vorrecht begüterter Häuser, Kunst zu genießen. Jetzt bietet sich auch dem wenig Bemittelten von vielen Seiten her die Möglichkeit, Herz und Auge an den Werken genialer Maler zu erfreuen. Auch der Verlag von J. Scholz in Mainz hat sich in den letzten Jahren in die Reihe der Vorkämpfer für die Bestrebungen der Kunstpflege gestellt und bietet uns in dem angezeigten Feste eine willkommene Gabe. Fritz von Uhde ist der Maler des Lichts. Wir bewundern seine wundervollen, von Lebensfreude, Familienglück und Sonnenlicht durchglühten Garten- und Laubenbilder, die wohl mit das Schönste darstellen, was die moderne Freilichtmalerei an bleibenden Werten geschaffen hat. Der Meister lebt und schafft im innigsten Verkehr mit der Natur, umgeben von seinen drei lieblichen Töchtern, die wir fast auf allen Gemälden dieser Art wiedererkennen; denn er ist wie kein anderer der Maler kindlicher Anmut. Seinen Ruhm verdankt der Meister unstreitig seinen Bildern biblischen Inhalts. Die religiöse Malerei hat Uhde unendlich viel zu verdanken. Er hat uns als einer der Stärksten erst wieder frei gemacht von jener süßlichen Empfindsamkeit, mit der wir die religiösen Bildwerke der Nazarener und verwandter Schulen betrachteten; er hat uns erst wieder die gesunde und herbe Schönheit unserer christlichen Überlieferung empfinden gelehrt. Uhdes Gottesmutter ist ein von den sozialen Nöten gejagtes und geplagtes Tagelöhnerweib, seine Jünger Jesu sind wetterfeste, sturmerprobte Gesellen, denen das Leben übel mitgespielt hat. Und doch weiß der Meister seine heiligen Gestalten auch wieder weit über das Alltägliche hinauszuhoben durch das Licht vor allen Dingen, das er eben wie kein zweiter unter den lebenden Künstlern mit genialer Meisterschaft zu behandeln versteht. M. G.

Wickenhagen, Leitfaden für den Unterricht in der Kunstgeschichte.

12. Aufl. 336 S. Geb. M. 3,75. Neff, Eßlingen.

Das Werk bietet technische und geschichtliche Belehrungen von der ältesten Zeit bis zu unsern Tagen hin über Baukunst, Bildnerei, Malerei und Musik: es ist mit 325 schwarzen Abbildungen ausgestattet. Wenn es auch in erster Linie eine kurze Zusammenfassung der Unterrichtsergebnisse bieten will, so wird es auch denen, deren Mittel zur Anschaffung einer größeren Kunstgeschichte nicht ausreichen, in gewissem Maße als Quelle für Kunststudien dienen können; denn der Bilderreichtum ist gut und der Text klar. Vielleicht könnte an manchen Stellen die Zahl der Namen gemindert und die der Abbildungen noch vermehrt werden; besonders die Geschichte der Baukunst des 14. Jahrhunderts hat diesen doppelten Wunsch in dem Beurteiler erregt. M. G.

Deutsche Jugend (ganzjährlich M. 5,40, halbjährlich M. 2,70). Verlagshandlung Georg Raud (Fritz Kühn) in Berlin.

Die April-Nummer bietet wieder so viel Schönes, daß die stetig wachsende Verbreitung dieses Blattes eine natürliche Folge ist. Die Kunstbeilage „Spaßenausflug“ von Wilh. Lehmann (Gedicht von Fr. Güll) wird den Kleinen sicher viel Freude bereiten. Ebenso der Kindergarten, Gedicht von Franz Floth, das Bild nach einem Gemälde von J. Geoffroy. Ferner „Heimatsolz“ (Wichtrei) und „Ein Frühlingslied“ (Schanz) mit einem sehr schönen Bilde von Marie Lang. Die Nummer gedenkt in würdiger Weise Richard Wagners: Von Franz Schütz. — Lohengrin. Von Prof. Artur Seidl (mit einem sehr schönen Bilde von Th. Pixis). Ferner führen wir noch an: Deutsches Lied. Von Adolf Frankl. In den Schwarzen Bergen. Von Dr. Gw. Haufe. Mit mehreren Bildern. „Achtet eure Gesundheit!“ „Zum Kopferbrechen.“ Die stenographische Beilage.

Schagräbers Jugendbücher. Gesammelt von Frhr. von Egloffstein. Berl. König, Berlin.

Es handelt sich bei diesem Unternehmen um eine billige Ausgabe älterer guter Schriften. So sind bis jetzt folgende Bücher erschienen: Der Zwerg Nase von W. Hauff. — Die Kinder von Raumburg von G. Mierig. — Heinrich von Eichenfels von Chr. von Schmid. — Kinder- und Hausmärchen von Grimm. Die Ausstattung ist gut; auch die Bilder befriedigen alle Ansprüche, und der Preis ist sehr niedrig, ungeb. Nr. 1, 3 und 4 je 10 Pf., Nr. 2 15 Pf. — Von den Kinderbüchern aus demselben Unternehmen liegt uns das Märlein von Schneeweißchen und Rosenrot von Pocci vor. Auch dieses Büchlein (10 Pf.) ist zu empfehlen.

Kalender für Lehrer und Lehrerinnen an Schulen und Anstalten für geistig Schwache. Im Auftrage der Konferenz für das Idioten- und Hilfsschulwesen. Schaffer, Leipzig. M. 1,—.

Der Kalender ist nun zum 4. Mal herausgekommen, und als wichtigste Neuerung befindet sich auf dem Titelblatt der Aufdruck „herausgegeben im Auftrage der Konferenz für das Idioten- und Hilfsschulwesen“. Als Herausgeber zeichnen wie früher Frenzel in Stolp und Schwenk in Idstein. Wer die statistischen Nachrichten dieses Buches durchblättert, wird sofort finden, daß er hier allein das statistische Material des Hilfsschulwesens in jährlicher Neuauflage bekommt. Von den Abhandlungen seien besonders erwähnt der Überblick über die Entwicklung einiger Hilfsschulvereinigungen und ein Aufsatz von Frenzel über „Hilfsschule — Militärdienst — Strafrechtspflege“. Daran anschließend kommt eine Literaturübersicht und der Artikel von Kirmße: Pro memoria! Das Kalendarium bringt diesmal die historisch bemerkenswerten Daten für die Geschichte des Hilfsschulwesens.

2. Verzeichnis der eingesandten Bücher.

Nähere Besprechung bleibt vorbehalten.

Mantel, Ein Lehrgang durch das Bäckergerwerbe. 130 S. Priebatsch, Breslau.

Der Berufsaufsatz in der Fortbildungsschule. 9 S. Schlimpert, Meissen. Heft 1, 20 Pf. Heft 2, 119 S. M. 1,25.

Verhandlungen des 2. preuß. Fortbildungsschultages. 123 S. Helwing, Hannover. M. 1,—.

P. Schmidt, Karl Lachners Lehrhefte für den Einzelunterricht. 1. Fachzeichnen für Klempner von K. Schaub. 2. Fachzeichnen für Maurer von R. Salzer. Seemann, Leipzig. M. 1,20 bzw. M. 1,—.

Volland, Lehrbuch der Vereinfachten Deutschen Stenographie. 24 S. Wöpkel, Gotha. 75 Pf.

Klitz, Lauttreue deutsche Stenographie. Hoefer, Reichenbach. 25 Pf. Das neue preussische Ergänzungs-Steuer-Gesetz. 30 S. Schwarz, Berlin. 60 Pf.

Griep, Bürgerkunde. 205 S. Teubner, Leipzig. M. 2,—.

Antoni, Die preussische Volksschulgesetzgebung. 231 S. Bachem, Köln. M. 2,50.

Greiner, Nachtrag zur Volksschulgesetzgebung in Sachsen-Meiningen. 124 S. Feigenspan, Thüringen. M. 1,50.

3. Neuere pädagogische Aufsätze.

(Die Ziffern geben die Nummer der Zeitschrift an.)

Pädagogische Warte. Karl Mager. Schred. 12. — Ist die Einheit der chemischen Elemente bereits experimentell bewiesen? Ewers. 12. — Die Vorbereitung in der Erdkunde zur 2. Lehrerprüfung. Pottag. 11 ff. — Entwürfe zu Lehrproben über neue epische Gedichte für die Oberstufe. Wölsing. 12.

Pädagogisch-psychologische Studien. Statistische Erhebungen über Beliebtheit und Unbeliebtheit der Unterrichtsfächer. Lobstien. 3/6. — Zur Frage über die Erforschung des Reichthums konkreter Vorstellungen bei Schülern. Netschajeff. 3/6.

Pommerische Blätter. Öffentlicher Schulunterricht. Muhr. 20.
Schulbote für Hessen. Der neue Zeichenunterricht in den hessischen Volksschulen. Bach. 16 ff. — Die Gefahren der Einheitsschule für unsere nationale Erziehung. 20. — Lehrerbildung und Lehrerfortbildung. 21 ff. — Gedanken zu der geplanten Reform der Lehrpläne der hessischen Volksschulen. 23 ff.

Schweizerische Lehrerzeitung. Das neue Mittelschulgesetz des Kantons Waadt. Gubler. 19. — Scharrelmann, ein pädagogischer Reformator? Studi. 20. — Begegnung (Lehrercharakter). 22 ff. — Vom 3. Kongreß für experimentelle Psychologie in Frankfurt a. M. 22. — Aus dem Entwurfe eines Geschichtslehrrmittels (Kulturgeschichte) für Sekundarschulen. Gottlieb Studi. 23. — Ein Stück „Kunst-erziehung“. 25 ff. — Biologische Sprachstudien. Täuber. 27. — Die Ausbildung von Volksschullehrern an der Universität Zürich.

Neue Musik-Zeitung. Neue Beethoven=Literatur. Rychnowsky. 15.
— Zwei Berichtigungen zum Köchelschen Verzeichnis der Werke Mozarts. G. de St. Foix. 15.

Die gewerbliche Fortbildungsschule. Erziehung zum guten Geschmack im Gewerbe. Romstorfer. 5.

Geschichten und Bilder aus der christlichen Liebestätigkeit. Wichern. Petrich. 4.

Jugend=Universum (Monatsschrift für Knaben). Das Geheimnis des Kinetographen. — Erbsen. — Arbeit. — Neapel, das Kleinod des Mittelmeers. — Blumenlist.

IV. Briefkasten.

(Bei Anfragen ist die Abonnementsquittung beizufügen, die aber nur zurückgesandt wird, wenn das Porto hierfür beigelegt ist.)

Brandenburg. Der Vortrag über „die Schulwerkstatt als Grundlage der Fortbildungsschule“, den Stadtschulrat Dr. Kerschensteiner kürzlich unter so großem Beifall auf dem deutschen Tag in München gehalten hat, ist jüngst in den Süddeutschen Monatsheften zur Veröffentlichung gelangt.

Kr. Professor D. Kaftan in Berlin ist ein Vertreter der positiven Theologie.

Marie. Die neue Prüfungsordnung für Handarbeitslehrerinnen ist am 1. September d. Js. in Kraft getreten. Künftig darf die Prüfung nach Ablauf eines halben Jahres wiederholt werden. Im Falle eines abermaligen Mißerfolges bedarf es zu einer erneuten und zwar letzten Wiederholung der Genehmigung des Ministers.

K. Sp. Wir nennen als neuere Bücher: Meyer, Was uns Jesus heute ist (Mohr, Tübingen) — Müller, Unser Herr (Runge, Gr. Lichterfelde) — Mehlhorn, Wahrheit und Dichtung im Leben Jesu (Teubner, Leipzig) — Kesa, Jesus der Christus (Teubner, Leipzig). — Holtmann, Christus (Quelle & Meyer, Leipzig).

Jahn. Wir empfehlen Ihnen Bräuer, Turnen und Spielen in den untersten Volksschulklassen. (Verlag von Dürr, Leipzig. M. 0,50.)

Beruf. Stoff bietet der Wegweiser für die Berufswahl der Volksschüler. (Berl. Kieger, Tarnowitz, M. 0,20.)

J. Spandau. Die Veröffentlichungen des Statistischen Amtes und die Jahrbücher der preussischen Städte werden Ihnen sicher durch die kgl. Bibliothek in Berlin zugänglich sein und reichen Stoff über die Entwicklung des städtischen Schulwesens seit 1808 geben.

Die Sprechbewegungen.

Von Franz Ruchke, Hilfschullehrer und Leiter städtischer Sprachheilkurse
in Kottbus.

(Schluß.)

69. Halten wir die gegen die unteren Schneidezähne gestemmte (nicht zu kräftig!) und ein wenig gespannte Zunge so, daß ihr Rücken fast eine wagerechte Fläche bildet, und öffnen wir zugleich das Lippentor weit, so entsteht in dem großen Hohlraum die a-Resonanz. Ist die Zunge dabei schlaff und passiv, so möchte ich das nunmehr entstehende a als den durch den Mund gesandten Stimmton ansprechen. (Dann wäre das schlaff und ohne Spiel der Gesichtsmuskeln gebildete m der durch die Nase geschickte Stimmton.) Beim Sprachlaut a beobachtet man auch die Muskelthätigkeit in der Zunge. Auf die akustisch und physiologisch verschiedenen a-Spielarten gehe ich hier nicht ein.

70. Heben wir die hintere Hinterzunge gegen den Hintergaumen, stülpen wir gleichzeitig die Lippen rüffelförmig vor, ein kleines kreisähnliches Loch in ihrer Mitte bildend, und schicken wir nunmehr durch diesen großen Mundhohlraum die Luft, die wir durch das Schwirren der Stimmlippen in regelmäßige Schwingungen versetzt haben, so hören wir den Stimmton als u.

71. Hebung der vorderen Hinterzunge und größere rundliche Öffnung der etwas weniger vorgestülpten Lippen bewirken dazwischen einen etwas kleineren Hohlraum. Die Resonanz der Luftmasse in ihm läßt den Stimmton als o hörbar werden. (Vergl. S. 157 im Juliheft a. a. D.)

72. Die für o und noch mehr für u erforderliche Tontiefe wird sowohl durch Vergrößerung des Schallraumes als auch durch Rundung des Ausgangstores zwischen den Lippen bewirkt.

73. Die gekennzeichneten 5 Selbstlaute sind als Längen aufzufassen. Bilden wir sie kurz (mich, Welt oder hätte, Blatt, doch, kurz), so ist ihr Klang von den entsprechenden Längen abweichend, nämlich trüber und dumpfer. Die physiologische Ursache dieses akustischen Unterschiedes liegt darin, daß die Muskeln in Zunge und Lippen bei den Kürzen nicht so gespannt sind wie bei den Längen. Auch sind die Ein- und Ausgangsöffnungen des vorderen Schallraumes bei den kurzen Selbstlauten weiter und weniger scharf bestimmt als bei den langen.

74. Bezeichnen wir die Längen durch doppelte, die Kürzen durch einfache Schreibung und den accent grave, so haben wir jetzt die 10 Vokale uu, ù, oo, ò, aa, 'a, è, ee, i, ii. aa und a sollen in der guten Aussprache nur durch ihre Dauer und nicht in der Klangfarbe verschieden sein. Die 8 übrigen Laute heißen langes, gespanntes, enges oder geschlossenes u (uu), kurzes, schlaffes, weites oder offenes u (ù) usw. Die Bedeutung der Beiwörter geht aus den verschiedenen Ausführungen hervor.

75. Das lange, aber weite e (ä in Bär, Schwert), das von dem kurzen e, z. B. in denn, meist nur durch seine Länge (Quantität) verschieden ist, verhält sich zu dem langen engen e etwa wie das (im Gesange) langgezogene i in Schiff zu dem langen, engen i in schiefe. (Vergl. A. d. Sch. — f. d. Sch., XIX. Jahrg., Juliheft, S. 154).

76. Daß die gespannten und engen, langen Laute vor betonten Silben verkürzt werden, und doch im Klange meist nicht mit den trüben Kürzen zusammenfallen, sei nur kurz erwähnt. Solche verkürzten Längen sind die ersten Selbstlaute in Figur, Theater, sofort, Husar.

77. Ein recht eigensinniger kleiner Knirps, der sich nicht in das System einreihen lassen will, ist das verkümmerte, tonschwache (reduzierte) e (e in habe). Viotor kennzeichnet es in seinen Elementen der Phonetik¹ S. 145, 147 als einen Laut mit zwei gleichzeitigen, sehr geringen Hebungen des Zungenrückens. Die hintere ist nach seiner Beobachtung die höhere. Trautmann setzt für e (Kleine Lautlehre, S. 87—89) Hebung der Mittelzunge an, und führt aus, daß es der Ersatz vieler a, e, i, o, u ist; ahd.: triuwa, hapen, findit, haso, fiscum, nhd.: Treue, haben, findet, Hase, Fischen. Auch führt er aus, daß es bald a-, bald i-, è-, e, ò- oder ò-Färbung hat. Am ausführlichsten behandelt Klinghardt (Artikulations- und Hörübungen, S. 227—231) die e-Bildung. Als das Wesentlichste erscheint ihm die Erschlaffung der gesamten Sprechmuskeln, die zugleich den Übergang der unbetonten Vokale in e erklärt.

78. Sehen wir von den zusammengesetzten Lauten, also auch von au, ei, äu,^{*)} in dieser kurzen physiologischen Beschreibung der Einzel-laute ab, so bleiben nur noch die ü- und die ö-Laute zur vollständigen Darstellung des Vokalsystems übrig. Auch hierbei können wir uns nicht auf die Sprech-(Artikulations-)Bewegungen des Zungenrückens beschränken, sondern müssen gleichfalls die Mitbewegungen der Lippen erörtern.

80. ü ist u. a. durch den Einfluß eines i der Endsilbe aus u entstanden. (S. auch über den i-Anlaut im Juliheft a. a. O.) Aus ahd. hûsir, Häuser, wurde nhd. hiuser, iu sprach man bis um das Jahr 1000 als Zwiellaut = i + u, später verschmolz man den Zwiellaut (Diphthong) zu dem Einlaut (Monophthong) ü. Man richtete schon bei der Aussprache des u sein Augenmerk auf das später, z. B. in der Endung ir

*) 79. Nach der deutschen Bühnenaussprache von Siebs sind diese Zwiellaute wie folgt zu sprechen: au = hellem und kurzem a mit nachfolgendem geschlossenem o, ei und ai = hellem und kurzem a mit folgendem geschlossenem e, eu und äu = kurzem ganz offenem o mit folgendem geschlossenem ö. (Vergl. auch 124.) Eingehenderes möge in einer Sonderarbeit folgen.

folgende i und verschob unter dem Einfluß der i-Artikulation die Zungenhebung des u nach vorn, so daß sie der i-Hebung gleich wurde: man palatalisierte das u zum Zwecke der Ähnlichung an i, d. h. man artikulierte gegen den vorderen, harten Gaumen. Die Folge dieser Zungenbewegung ist die ü-Resonanz, die im wesentlichsten durch den Schallraum zwischen vorderer Zungenrückenhebung und der vorgeschobenen rundlichen Mundöffnung bedingt ist. Erhöhte Spannung in den Stimmlippen und Hebung des Kehlkopfes wirken außerdem zur Umlautung des u in das höhere ü mit. Die (nach Viëtor) zu vorgeschobener Artikulation neigende französische Sprechweise hat bekanntlich u in ü „palatalisiert“. Man wolle die Lautreihe a, o, u sprechen und erkennen, daß, wenn man vom a nach u übergeht, die Zunge sich rückwärts, die Mundöffnung sich vorwärts bewegt. Das Ziel ist ein möglichst großes Sprachrohr für das (tiefe) u. Will man von a zum i gelangen, so muß man für das (musikalisch hohe) i durch Vortwärtsbewegung der Zunge und gleichzeitige Rückwärtsbewegung des Mundes das vordere Sprachrohr verkürzen. Der Weg zum ü gliedert sich hier dergestalt ein, daß man in der Lautreihe a, ü nicht die soeben beschriebenen entgegengesetzten Bewegungen vollzieht, sondern Zunge und Lippen nach einer Richtung, nämlich nach vorn schiebt.

81. Der Vortwärtsbewegung der Zunge entspricht — zu akustischen Zwecken — die gleichzeitige Aufwärtsbewegung des Kehlkopfes vermittelt der Muskeln zwischen Zungenbein und Schildknorpel. Man spreche mit Flüsterstimme die Lautreihen a e i, a ö ü und zum Vergleich die gegensätzliche Lautreihe a o u, lege währenddessen Daumen und Zeigefinger an den Adamsapfel und vergegenwärtige sich die Zungenbewegungen, die die Hebungen des Zungenrückens bewirken, und die Bewegungen des Kehlkopfes. Läßt man die Entstehung des ü unberücksichtigt, so braucht man nur zu sagen: ü hat die Zungenstellung des i und die Lippenstellung des u.

82. Ich will in diesen Darlegungen zwar keine Sprechübungen geben, doch das sei erwähnt, daß man umgekehrt zum ü gelangen kann, indem man i spricht, in der Zungenstellung verharret und zugleich die vorher gespreizten Lippen vorstülpt und rundet. Also kann man das ü auch als gerundetes (labialisiertes) i auffassen.

83. Unsere Duisburger Freunde und Leser vermögen gewiß anzugeben, wann der Zwiellaut ui in Duisburg zu einem einheitlichen Laute wurde, dessen phhysiologische Bedingungen die Lippenstellung für u und die Zungenhebung für i sind. ü stellt sich hier dar als das Ergebnis reziproker Assimilation (gegenseitiger Ähnlichung, s. 124) von u und i.

84. ö, der Umlaut von o, als Länge in Mhd. oe geschrieben, kann kurz als palatalisiertes o gekennzeichnet werden, das dem o die Lippenstellung, dem e die Zungenstellung entlehnt hat. Im übrigen vergleiche das über ü Gesagte.

85. Was die Schreibung oe im Namen unseres größten Dichters phonetisch besagen will, ist nach obigem gleichfalls klar. Zum Schluß will ich nach Brenner, „Die lautlichen und geschichtlichen Grundlagen unserer

Rechtschreibung“, S. 39, noch erwähnen, daß man die Schreibung *oe* im Laufe der Zeit in *o* und *ö* verwandelte (vergl. ältere Schriften), daß man dieses aufgesetzte kleine *e* nach und nach flüchtiger schrieb, bis der bequeme Schreiber sich mit den beiden „=Strichen als dem Überbleibsel des geschriebenen *e* begnügte. Gleichermäße wurde *ae* zu *ä* und dann zu *ü*, und eine Art schriftlicher Ähnlichkeit verwandelte *ü* in *ü*; daraus entwickelte sich die Schreibform *ü*.

86. Wie das *e* durch Labialisierung (s. o. unter *ü*) zu *ö* wird, das lehrte mich neulich einer meiner Schüler im Sprachheilkursus. Er sollte seinen Namen — Pöschel — nennen und sprach statt dessen deutlich und wiederholt Bösche!. Er richtete schon während der *e*-Bildung sein Augenmerk auf *sch* und dessen Lippenrundung, nahm die letztere vorweg, um den Wechsel zwischen *e*-Spreizung und *sch*-Rundung aus Bequemlichkeit zu vermeiden und artikuliert die *e*-Zungenhebung, verbunden mit Lippenrundung, also *ö*. So mag aus dem mhd. lēchen mhd. löschen und aus mhd. leffel mhd. Löffel entstanden sein. ff bezeichnet hier das ältere, beidlippige, nicht das jüngere, zahnlippige *f*. Bei dem ersteren sind bekanntlich die Lippen nahezu in der *ö*-Stellung.

87. Auch mein kleiner Kurt L., der bei seiner Aufnahme in die Hilfsschule im Gesundheitschein den Vermerk „stumm“ mitbrachte, der aber schon etwas sprechen gelernt hat, lieferte einen bemerkenswerten Beitrag zur Physiologie der Umlaute. Sollte er Löffel sagen, so kam Loffel aus dem Gehege seiner Zähne; denn er verband mit der dem Lehrer abgesehenen Rundung und Vorstülpung der Lippen nur die hintere Zungenhebung, die Zungenhaltung für das ältere und geläufigere *o*. Bei ihm entsprach der Vorwärtsbewegung der Lippen lediglich die gleichzeitige Rückwärtsbewegung der Zunge, die, wie bekannt, für die Reihe *a o u* Bedingung ist. Die „gemischte“ *ö*-Artikulation, die Vorschiebung beider Sprachglieder, mißlang ihm. Nur durch Ausgehen vom *e* und Festhalten der vorderen Zungenhebung, durch „Labialisieren des *e*“, konnte ich allmählich das *ö* seinem Lautschatz einverleiben. Ebenso verhielt sich's mit *i*, *u* und *ü*. Kurts Seele bereichert sich leichter, reichlicher und lieber durch Gesicht's „Eindrücke“ und Wahrnehmungen (visuell) als durch Klangbilder (auditiv), sogar bei der Erlernung der Sprache.

88. Zu den gespannten, engen Längen *üü* und *öö* gesellen sich die schlaffen, weiten Kürzen *ü* und *ö* in wünschen, Stöcke u. ä.

89. Wenn endlich noch erwähnt wird, daß die straffgebildeten Längen vor betonter Silbe verkürzt vorkommen (amüsieren, böotisch), so sind sämtliche Selbstlaute des Mhd. kurz gekennzeichnet.

III a/b. Gleichzeitige Einstellung des Zungenrückens und der Zungenspitze.

90. Im vorigen Abschnitt haben wir die lautbildenden Bewegungen des Zungenrückens erörtert. Wir kommen jetzt zu den Sprechbewegungen der Zungenspitze. Zur Spitze, so nennt man gewöhnlich den vorderen

Zungenfaum, rechnen wir den dicht dahinterliegenden Teil des Vorderzungenrückens, das sog. Zungenblatt. Der nächste Laut bildet gewissermaßen den Übergang von den Zungenrückens- zu den Zungenspitzenlauten. Lehnen wir den Zungenfaum an den Zahndamm*) und senken wir die seitlichen Zungenränder unterhalb der Backenzähne, so wird der Stimmtou des Kehlkopfes als l gehört. Die wichtigsten der andern l-Verschlüsse wolle der Leser nach folgenden Fragen selber suchen:

1. Bewegen Sie den Zungenfaum an die Rückseite der oberen Vorderzähne? 2. Drücken Sie das Zungenblatt an den Zahndamm, während der Zungenfaum untätig hinter den unteren Schneidezähnen oder ihrem Damm ruht? Dieselben Fragen gelten auch für d, t, n. Für gütige Beantwortung wäre ich sehr dankbar. Zugleich bitte ich, in dem Bescheide freundlichst Wohn- und Geburtsort anzugeben.

III b. Einstellungen der Zungenspitze.

92. Der tönende Luftstrom l passiert die beiden seitlichen Spalten oberhalb der Zungenränder. Verschließen wir durch Zungenhebung diese Öffnungen, lassen wir gleichzeitig die Stimmlippen schwingen, und lösen wir plötzlich den Zungenverschluß, so entsteht der Laut d. Dreierlei ist dabei im Mundrohr zu beachten: 1. Verschlußbildung, 2. Verschlußdauer, 3. Verschlußöffnung. Entwickeln wir umgekehrt l aus d, so wird klar, inwiefern *lingua* leicht in *lingua* übergehen konnte: durch bloße Senkung der Zungenränder. Geradeso entstand *lacrima* aus *dacrima*. (Man spreche Handlung und Waldung und beachte die Zungenbewegungen für dl und ld!)

93. Verbleiben während der d-Bildung die Stimmlippen in der Hauchenge, so entsteht ð. (Vergl. g.)

94. Wird der Verschluß durch kräftige Spannung der Zungenmuskeln vollzogen und plötzlich — durch den hinter ihm gestauten Luftstrom — gesprengt, so hören wir das Hervorstürzen des Luftgeräusches als t.

95. Gleitet die Zungenspitze ein wenig nach unten vom Zahndamm ab und spritzt der Luftstrahl durch diese Rinne auf die Vorderzähne, so wird das stimmlose s gebildet.

96. Lassen wir währenddessen die Stimmlippen den Stimmtou erzeugen, so vernehmen wir das stimmhafte s (s in so, Hase). Bilden Sie die s-Enge zwischen Zungenblatt und Zahndamm, während der Zungenfaum untätig hinter den unteren Vorderzähnen oder ihrem Damm ruht?

97. Gleitet die Zungenspitze nach hinten und oben vom Zahndamm ab, wird der Schallraum zugleich durch Hervorstülpen der Lippen vergrößert und ergießt sich die Luft durch einen breiteren Spalt in einem breiteren Strome in den vorderen Kesselraum und weiterhin auf die Zahnlauten, so entsteht das stimmlose sch (in schön). Der Abglitt der Zungenspitze vom Zahndamm kann auch — wie beim s — nach unten

*) 91. Der Zahndamm ist der harte nach unten gewölbte (konvexe) Wulst zwischen den oberen Vorderzähnen und dem harten Gaumen. Einen ähnlichen Wulst können wir auch am Grunde der Zähne des Unterkiefers fühlen.

geschehen. Dieses „vordere“ sch ist daher (es hat einen kleineren Vorderkesselraum als das vorige) dem s=Geräusch ein wenig ähnlicher, aber keineswegs mit dem letzteren zu verwechseln. Es unterscheidet sich vom s genetisch (d. h. nach seiner Artikulation) durch eine etwas weitere Enge zwischen Zungenspitze und Zahndamm und durch Vorstülpung der Lippen. Letztere, die namentlich bei dem zuerst gekennzeichneten sch sehr gering sein oder ganz unterbleiben kann, vergrößert den sch=Schallraum, indem sie ihn verlängert. Dadurch hilft sie das Charakteristische sch=Geräusch schärfer ausprägen. Für sch ist — zur Erzeugung der als Geräusch wahrnehmbaren (unregelmäßigen) Schwingungen — eine größere Luftmenge nötig als für s. Sie tritt durch die erwähnte weitere Enge in einen größeren Kesselraum im Vordermunde, als für s erforderlich ist. Für die artikulatorische Prüfung dieser Darlegungen empfehle ich, vom t=Verschluß auszugehen, also die Affrikata tsch auf diese und jene Art zu sprechen.

98. Wird durch diese Mundeinstellung ein tönender Luftstrom geschickt, so ergibt sich das stimmhafte sch (in Genie, Jalousie). Es kommt auch in plattdeutschen Wörtern vor. — sch kann auch durch eine Enge zwischen Zungenblatt und Zahndamm bedingt sein. In diesem Falle befindet sich die Zungenspitze hinter den untern Vorderzähnen oder ihrem Damme. Welches sch sprechen Sie?

99. Schwirrt die Zungenspitze unterhalb des Zahndammes trommelwirbelartig auf und nieder, so sind die tönenden Luftschwingungen als stimmhaftes r hörbar. Sprechen Sie Zungenspitzen- oder Zäpfchen- (etym. besser: Zöpschen-)r? Sprechen Sie bald das eine, bald das andere, z. B. in rot, wer, Hirt, Ehre, Würmer?

100. Wir haben nunmehr die Frage zu beantworten: Wie werden alle diese Zungenbewegungen bewirkt? Das geschieht durch die Muskeln der Zunge. In der Zunge verlaufen sie der Länge nach, querüber und in senkrechter Richtung. Indem eine oder mehrere dieser drei Gruppen sich ganz oder teilweise und in verschiedenem Grade zusammenziehen, während andere schlaff und passiv bleiben, wird die Zunge teilweise oder im ganzen nach oben gewölbt und die Zungenspitze nach vorn, oben oder unten gerichtet, wie es für die verschiedenen Lauteneinstellungen gerade nötig ist. Im Lehrbuch der Physiologie des Menschen von Vandois sind die mannigfachen Bewegungen der Zunge nebst den im einzelnen wirkenden Muskeln zusammengestellt: 1. Verkürzung und Verbreiterung, 2. Verlängerung und Verschmälerung, 3. Höhlung und 4. Wölbung des Zungenrückens, 5. Herausstrecken, 6. Zurückziehen, 7. Niederdrücken, 8. Erhebung, 9. seitliche Abbiegung. Alle diese Bewegungen finden im bunten Wechsel bei richtiger und falscher Lautbildung statt, wie es eben zur Erzeugung der einzelnen Lautschälle durch Gestaltveränderung des Mundhohlraumes erforderlich ist. Die falsche Lautbildung, die hier nur gestreift werden kann, kommt z. B. durch die Bewegungen unter 5. (starkgradiges Lispeln) und unter 9. (einseitiges Lispeln, einseitiges l usw.) zu stande. Unrichtige Lautbildung ist auch der „falsche Zungenschlag“ t anstatt k, der dann entsteht, wenn die Bewegung unter 8. mit der Zungen-

spitze anstatt mit dem Zungenrücken geschieht. In diesem Falle besorgt der *Musculus longitudinalis linguae* durch Zusammenziehung seiner oberen und vorderen Fasern die Zungenhebung, die der *Musculus mylohyoideus* zu verrichten hätte. Der entstehende Sprechfehler, das Dahlen, ist m. E. auch deshalb schwer zu beseitigen, weil beide Muskeln durch verschiedene Hirnnerven bewegt werden: der erstere durch den Zungenfleisch-, der letztere durch den dreigeteilten Nerven.

Andere Muskelfasern in der Zunge sind Ausläufer der am Unterkiefer und am Zungenbein angehefteten tiefen Zungenmuskeln.

101. Innerviert werden fast alle diese Muskeln und Muskelfasern von dem 12. Gehirnnervenpaare, dem Zungenfleischnerven, der wie der früher genannte Nerv aus dem verlängerten Mark entspringt. Nervenfasern im Gehirn führen die von den Zellen des Sprachzentrums ausgehenden Erregungsströme zum Zungenfleischnerven, und so ist auch hier die Kette der Leitung zwischen Großhirnrinde und Sprechorgan geschlossen.

102. Ich möchte mir an dieser Stelle den Rat erlauben, in Anatomien und anatomischen Museen des Menschen Nerven-, Muskel-, Knochen system usw. zu studieren. Kehlkopfstunde allein (S. 18) genügt nicht. Leichtverständliche Einführungen bieten die einschlägigen Bände der Sammlung „Aus Natur und Geisteswelt“ dar. Man wird durch derartige Fortbildung gewiß nicht dem Materialismus verfallen, wenn man beherzigt, was Kreibitz in einem dieser Bändchen (die fünf Sinne des Menschen) betont: „Es ist falsch, zu sagen (wie es manche „Materialisten“ tun), das Gehirn selbst empfinde, denke, fühle, wolle — oder Empfindungen, Denktakte usw. seien bloß Bewegungen der Gehirnteilchen. Nach der richtigen Auffassung muß der Sachverhalt dahin beschrieben werden, daß den stattfindenden seelischen Vorgängen gewisse körperliche Vorgänge im Gehirn zugeordnet seien oder entsprechen.“ Und Rehmke beweist in seinem Lehrbuch der Allgemeinen Psychologie: „In dem stetigen Wirken von Leib auf Seele und von Seele auf Leib ist das menschliche Einzelwesen als besondere Einheit begründet.“ Ferner (S. 102): „Der Mensch ist sterblich, die Seele des Menschen aber unsterblich.“

IV. Die Lippen und ihre Einstellungen.

a) Die vorderen (reinen) Lippenlaute.

103. 1. Wenden wir uns nun wieder der „natürlichen Lautbildung“ zu. Wir haben noch die Erzeugnisse des vordersten Artikulationsgebiets, der Lippen, zu betrachten. Kräftiger angespannter Lippenverschluß, der durch die dahinter angesammelte Luft geöffnet wird, ist die Vorbedingung des p. Selbstverständlich ist nicht nur der Druck der aufgestauten, nach vorn dringenden Luft, sondern auch Tätigkeit der Lippen- und der Unterkiefermuskeln Ursache der p-Verschlußsprengung.

104. Wird die Unterlippe sanft und schlaff an die Oberlippe bewegt und ebenso gesenkt und findet außerdem Stimmlippen schwingen statt, so vernehmen wir b.

105. Unterbleibt bei gleicher Lippenartikulation der Stimmtön, so entsteht h.

106. 2. Nähert sich die Unterlippe der Oberlippe nur soweit, daß ein Spalt zwischen ihnen bleibt, und reibt sich die ausgestoßene Luft an den Rändern dieser Enge, so wird das beidlippige *f* gebildet.

107. Ist die Spannung in den Lippen geringer, ist der Luftstrom weniger stark und tönend, so vernehmen wir den stimmhaften Genossen des vorigen Lautes, das beidlippige *w*. Diese beiden reinen Lippenengelaute waren in Süd- und Mitteldeutschland zu Hause. Ihr Verbreitungsgebiet wird zu gunsten des folgenden Lautpaares immer kleiner.

b) Die hinteren (d. i. Zahn-) Lippenlaute.

108. Die Reibeenge im Lippengebiet kann nämlich auch dadurch hergestellt werden, daß die Unterlippe sich gegen die obere Vorderzähne bewegt. Dies ist die Einstellung für das niederdeutsche zahnlippige Lautpaar *fw*.

109. Es ist schallkräftiger, also deutlicher und auf weitere Entfernung vernehmbar als das beidlippige Oberdeutschlands. Die deutsche Bühnenaussprache schreibt zahnlippige Bildung vor. Die Entstehungs- (physiologischen, genetischen) Unterschiede kamen mir besonders deutlich zum Bewußtsein, als ich vor einigen Jahren in der städt. Taubstummenanstalt zu Berlin dem Unterricht beizuhörte. (Direktor ist der bekannte A. Guzmann, der sich durch seine Methode zur Beseitigung des Stotterns hohe Verdienste um die Sprachpflege erworben hat.) Da stellte ein anwesender Gast, ein Herr aus Frankfurt a. M., Fragen an die Kinder. Letztere lasen ihm die Wortbestandteile, die Laute, vom Munde ab und gaben schlagfertig Antwort. Als jedoch der Gast seinen Heimatsort nannte, da konnten die Kinder den Namen nicht wiederholen, weil ihnen die beidlippige Bildung des Anfangslautes *f* unbekannt war. Als das Wort mit zahnlippigem *f* begonnen wurde, da ging ein Leuchten über ihr Antlitz, und voller Freude erzählten sie, was sie von Frankfurt wußten.

110. Ähnliche phonetische Beobachtungen machte ich in der Schule, in meinen Sprachheilkursen — und — mit Erlaubnis zu sagen — an Berufsrednern, Sängern und bei gesellschaftlicher Unterhaltung. Ich glaube, die Amtsgenossen werden mir's danken, wenn ich ihnen rate, gleicherweise das zu tun, was Luther mit kräftigem Ausdruck im „Sendtschreiben vom Dolmetschen“ empfiehlt. Es gilt nicht nur für die Erfassung der Wortbedeutung und fürs Übersetzen ins Deutsche, sondern ich darf es wohl auch auf die Lautung anwenden. Der Beobachtung lautlicher Sprechvorgänge kann man sich (Klinghardt, a. a. O. S. IV) besonders bei oberflächlicher Unterhaltung mit Behagen hingeben. Denn dann wird man nicht „durch den Anreiz etwaiger Gedanken, die der Sprechende entwickeln könnte, von seinem Gegenstande (der phonetischen Beobachtung) abgelenkt.“ Allerdings muß man 1. einige Kenntnis der Lautphysiologie und -akustik haben und 2. orthoepische Werke wie Siebs „Deutsche Bühnenaussprache“, und Viëtor „Die Aussprache des Schriftdeutschen“, studieren.

111. Die Mitwirkung der Lippen bei *sch*, *u*, *ö*, *i* usw. habe ich schon erwähnt. Es handelt sich nunmehr um die Auffassung der Lippenbewegungen als Muskelstätigkeit. Folgen diese Bewegungen lediglich den

Auf- und Abwärtsbewegungen des Unterkiefers (Sievers „Grundzüge der Phonetik“), wie bei a und ä, oft auch bei e, so sind sie passiv. Sie werden im wesentlichen durch Herabzieher- und Hebemuskeln des Unterkiefers bewirkt. Erstere ziehen den Unterkiefer herab (Folge: Öffnen des Mundes), letztere heben ihn (Folge: p, b, m beide fw u. a).

112. Innerviert werden die Heber von Zweigen des 3. Astes des dreigeteilten, d. i. des 5. Hirnnerven, die Herabzieher von Nervenaufläufem des 7., des Antlignerven. (Heizmann, Die deskriptive und topographische Anatomie des Menschen.) Bei bewusster Lautbildung haben die nervösen Erregungen gleichfalls im Sprechzentrum der Großhirnrinde ihren Anfang. Jedoch mag nicht unerwähnt bleiben, daß die Mitwirkung des Unterkiefers bei der Lauterzeugung nicht unbedingt nötig ist. Wir sind imstande, sämtliche Laute mit zusammengebißnen Zähnen zu bilden. Es ist aber nicht üblich, den Unterkiefer beim Sprechen unbeweglich zu halten.

113. Auf eine merkwürdige Sinnesstörung sei an dieser Stelle hingewiesen, die nach meinen Erfahrungen gar nicht selten ist. Mancher glaubt wohl, die beiden Kiefer bewegen sich wie die Hebel einer Schere gegeneinander. In Wirklichkeit ist nur der Unterkiefer beweglich.

114. Die aktiven Lippenbewegungen sind: Auseinanderziehen der Mundwinkel (i), Vorstülpung der Lippen und Rundung der Mundöffnung (u). Die Rundung kann auch ohne gleichzeitiges Vorstülpfen geschehen. (Vergl. Sievers, Grundzüge der Phonetik ⁵ S. 17 u. 18.) Die bekannte Kunstfängerin Susanne Dessoir wolle verzeihen, daß ich, als ich mich neulich an den wundervollen Klangwirkungen ihres edlen Stimmorgans erquickte und erbaute, nebenbei auch beobachtete, daß sie in sinn- und tongemäßigem Wechsel das u usw. bald mit zarter (dezenter) Vorstülpung der Lippen, bald nur mit gerundeter Mundöffnung artikuliert.

115. Die Lippenbewegungen geschehen durch die neunzehn Muskeln der Mundspalte. Die wichtigsten sind der kreisförmige Schließmuskel (u) und der Lachmuskel (i).

116. Diese Muskelbewegungen sind die Folge von Nervenirregungen, die auf Zweigen des 7., des Antlignerven, vom verlängerten Mark zum Munde gehen. Beim bewußten Sprechen haben diese Erregungen eine Nervenbahn vom Sprachzentrum zu durchlaufen, bevor sie auf die Neuronen des Antlignerven überspringen.

Schluß.

117. Auf die Nervenanatomie und -Physiologie möchte ich in einer Arbeit über den Bewegungsempfindungssinn eingehen, die die Gewöhnung und Übung im allgemeinen und besonderen physiologisch erklären soll. Dann erst sind Ausführungen über natur- und zweckmäßige Behandlung der Sprachgebrechen am Platze. Zunächst hatte ich mir vorgenommen, in dieser Arbeit die Mannigfaltigkeit und die Einheit des Sprechens in den erforderlichen Muskel- und Nervenbewegungen zu zeigen.

118. Die Einheit des Sprechens ist in dem einen Ausgangspunkt der gesamten Sprechbewegung begründet, den die Forscher in dem Sprachzentrum gefunden haben.

Zum andern wolle man sie darin erkennen, daß für jeden Sprech-
satz, der also mit Benutzung eines Atemzuges entsteht, eine Füllung des
inneren Blasebalgs (ahd. balg = Schlauch) durch Einwärtsbewegung des
Bodens und der Wände des Brustkorbes in die Lautschmiede des Sprechenden
„bewegt“ und dort bearbeitet wird.

119. Die Mannigfaltigkeit besteht einesteils in der Verschiedenheit
der Laute, die im bunten Wechsel, bald als Klänge (a, l), bald als Ge-
räusche (f, t), bald als gemischte, aus Klang und Geräusch bestehende
Schälle (b, w, j) in der Rede aufeinanderfolgen und in ihrer Gesamt-
heit die wonnesame, traute Muttersprache ergeben, — andernteils, und
das wolle man an der Hand dieser Arbeit bei den einzelnen Lauten
verfolgen — ist sie darin begründet, daß zur Erzeugung eines Lautes
die Muskeln verschiedener Artikulationsgebiete innerviert werden.

120. Unsere Wanderung durch die Werkstatt der äußeren Sprache
(die innere Sprache, langage intérieur, umfaßt die Erinnerungs-„eindrücke“
des Gehirns und die Wort- und Lautvorstellungen der Seele) hat uns
auf dem Wege vom Atmungs- und vom Sprechzentrum bis zu den Werk-
zeugen, die die „Sprechluft“ bearbeiten, Nerven und Muskeln kennen
gelehrt. Sehen wir uns nun in dieser letzten ethymologischen Unter-
brechung die Namen dieser Dinge etwas genauer an.

121. Die alten Griechen verstanden unter dem νεῦρον (spr. neuron)
und der νεῦρα, weibl. (spr. neura), eine Sehne oder Fledse. Die Ana-
tomen und Physiologen der neueren Zeit benutzen diese Wörter zur Be-
zeichnung der Nervenzelle mit ihren faserförmigen Fortsätzen. Das erstere
(Neuron) führte Waldeyer, das letztere (die Neura) führte Rauber in
die Wissenschaft ein. Schon vorher hatte die ärztliche Fachsprache folgende
Zusammensetzungen gebildet: Nevrologie und Neurologie für Nervenlehre,
Nevralgie und Neuralgie für Nervenschmerz, Nevrasthénie und Neur-
asthenie für Nervenschwäche, Nevropathie und Neuropathie für Nerven-
leiden, Nevritis und Neuritis für Nervenentzündung usw. Auf das
eigentümlich anmutende Nevro komme ich noch zurück.

Bei den Römern verwandelte sich (nach Weigand) νεῦρον in nervus.
Wie entstand, lautphysiologisch betrachtet, dieses Wort? es wurde nicht
immer wie eu in neu gelesen, vielmehr bezeichnete es lange Zeit kurzes
e + beidlippiges, u = ähnliches, etwa englisches w. Letzteres wurde auch
stimmlos, also gleich dem beidlippigen f ausgesprochen. Durch Buchstaben-
versehung oder Metathese (vergl. lat. Vósegu mit Vogeſen und Monat mit
dem vorhergehenden mhd. manot und slav. gradu mit Star-gard) verwan-
delte sich der griechische Stamm νεῦρ, auch newr zu lesen, im Lateinischen
in nerv. Durch ihre Hauptwortendung us bildeten die Römer nervus.
Sie bezeichneten mit diesem Worte die Sehne und den Muskel. „Nerven“
in unserm Sinne kannten sie nicht. Erst zur Zeit des Mhd. wurde das
Wort nervus unter Abfall der lat. Endung ein Lehnwort unserer
Sprache und der Name für Nerv im heutigen Sinne. Wann der Aus-
laut stimmlos (zu f) wurde, läßt sich wohl nicht mehr ermitteln. Es
geschah sicherlich bald nach der Einverleibung in unsern Sprachschatz.
Die nhd. oder auch: neuhochdeutsche Lautung, die in vieler Hinsicht zwischen

der englischen und der französischen die Mitte bildet, unterscheidet sich von den genannten beiden Sprachen u. a. dadurch, daß sie den Auslaut *w* nicht hat. Wird *v* in Lehnwörtern Inlaut, so spricht man es jezt teils als *f*, teils häufiger als *w* aus. [Sprechen Sie den Laut *v* in Nerven stimmhaft oder stimmlos?] Im Fremdwort nervös herrscht wohl noch allgemein die *w*-Aussprache. Die Artikulationsverschiebung der beidlippigen Bildung in die schallkräftigere zahnlippige ist noch nicht abgeschlossen.

122. Noch mehr als an dem Worte Nerv ergözen wir uns an dem Namen Muskel. Der Grieche nannte das behende, diebische Nagetierchen *Mus* μῦς, sprich mühs. Bei den Römern hieß es *mus*. Ein ü hatten sie nicht in ihrem Lautschatz. Die Zierlichkeit der Tiere veranlaßte sie bald, dem Namen die Verkleinerungssilbe *culus*, sonst auch *ulus* anzufügen. In übertragener Bedeutung bezeichnete *musculus*, wie ich aus Eicherts Vollständigem Wörterbuche zu C. Jul. Caesars Schriftwerken ersehe, eine „militärische Bresch- oder Minierhütte, eine Art Schuttdach, unter welchem die Belagerer die Mauer angriffen“. Die „unter“-irdische, verborgene Lebensweise des Mäuschens gab zu dieser hübschen, poetischen Wortanwendung Anlaß. Der freundliche Leser errät, weshalb ich das erwähne: die behenden Muskeln sind gleicherweise unter dem Schuttdach der Haut verborgen wie die emsig arbeitenden Krieger unter dem Dache ihrer Breschhütte und wie die Wühlmäuse in der Erde. Die Germanen entlehnten das Wort *musculus*, ließen (zuerst im Munde des Volkes) die lateinische Endung weg und schwächten die schwachbetonte Endung *ul* in *el* wie ahd. *satul* in nhd. *Sattel*, wie ahd. *titul*, *titul* in nhd. *Titel*. In der Umgangsaussprache fiel ferner vielfach das immer schwächer werdende *e* aus, und so entstand die Lautform *muskul*. [Sprechen Sie in zwangloser Rede noch das *e*?] Soweit ist die Schreibung noch nicht nachgefolgt. Die Deutsche Bühnenaussprache verlangt, daß das *e* in der Endung *el* zu sprechen ist.

Das Wort *mus* ist nicht aus dem Lateinischen gekommen, sondern es ist ein gemeingermanisches Wort. Die indogermanische Sprachwissenschaft, die viele wertvolle Beiträge zur Kulturgeschichte unseres Urstammes gegeben hat, beweist uns durch ihre Forschungen, daß die Maus unsern ältesten Vorfahren bekannt war. Das ahd. *mūs*, führt Kluge a. a. O. S. 263 aus, „beruht auf einer altindogermanischen Wurzel *mus*, stehlen, und bedeutet Diebin“. („Möglicherweise jedoch ist die Wurzel *mus*, stehlen, Ableitung von *mūs*, Maus“). Hierzu erinnere ich daran, daß Stehlerei und stehlen bildlich mildernd (euphemistisch, fast beschönigend) Mauserei und mausen genannt wird. Etwas mausen heißt nach Sanders' Handwörterbuch der deutschen Sprache, ⁵ S. 516, „1. ein Wild beschleichen (in der Weidmannssprache), 2. heimlich und still, gewandt und rasch entwenden, stehlen.“ Zur Zeit des Mhd. übertrug man den Namen für Maus auf den Muskel des Oberarms, der, um den Unterarm zu bewegen, deutlich wahrnehmbar „spielt“. Jezt bezeichnet man mit Maus den durch seine etwas mausähnliche Gestalt auffallenden Muskelballen des Daumens. Und wenn die Anatomie den Muskel überhaupt mit dem Namen Muskel

benennt, wenn sie ferner die Muskellehre Myhologie nannte (jetzt ist dieses Fremdwort wohl im allgemeinen als entbehrlich ausgemerzt), so ist das im Hinblick auf den Vergleich des flinken Mäuschens mit den schnell arbeitenden Bewegungsorganen der Knochen sehr zutreffend.

123. Wenn der Streifzug in die Wortgeschichte Vergnügen bereitet, der begleite mich nun auf das lautphysiologische Gebiet der Etymologie. Ich will versuchen, die Verwandtschaft des Wortes Maus mit dem Namen für ein anderes Tier, mit dem Worte — — — Muschel nachzuweisen. Die Muscheltiere, die Conchifera, hießen bei den Römern musculi. Die Ursache dieser Benennung ist nach Weigands Deutschem Wörterbuche „die Ähnlichkeit des Tieres in seinen Schalen mit der Maus“. Im Mhd. wurde das übernommene musculus mit der Endung a versehen und als weibliches Wort angewandt. Das ahd. muscula erscheint im Mhd. als muschel. sch entstand im 11. Jahrhundert, also gegen Ende der ahd. Zeit, aus sc.

124. Wie ist diese Lautveränderung zu erklären? Ich möchte meinen Versuch einer physiologischen Erklärung aus dem Februarheft der Neueren Sprachen (Band XV) hier gleichfalls darbieten. Jeder Hörer der Worte kann wahrnehmen, daß n in siehen oft als m und n in tragen oft als ng (s. 39) gesprochen wird. Es war mir besonders wertvoll und lehrreich, gestern abend aus dem Munde des berühmten Sprechmeisters Prof. Straßosch in einem Vortrage klassischer Dichtungen häufig in derartigen Wörtern m und ng zu hören. Hierher gehört auch die Umwandlung des Wortes hint-beri (Beere der Hinde) in Himbeere und die Entstehung des ich-Lautes aus dem ach-Laut durch den Einfluß eines davorstehenden e, i, ei, eu, ö oder ü. Die Tatsache und die Ursache dieser Lautveränderungen spricht Viëtor (Elemente der Phonetik, ⁴ S. 300) in folgendem Satze aus: „Nicht selten werden Artikulationsbewegungen (durch Vorausnahme) auf den vorhergehenden oder (durch Beibehaltung) auf den folgenden Laut ausgedehnt.“ Die auf diese Weise entstehenden Angleichungen oder Anähnlichungen (Assimilationen) nennt man mit einem aus dem Sanskrit stammenden Worte Sandhi-Erscheinungen. Anähnlichung an den vorhergehenden Laut (regressive Ass.) findet in siehm statt. Anähnlichung an den folgenden Laut (progressive Ass.) hören wir in hint-beri: Himbeere. (Der Verschluß t in diesem Worte fiel aus, weil ein anderer Verschluß, b, folgen mußte.) Wenn zwei benachbarte Artikulationen einander beeinflussen und einen dazwischen gebildeten Laut bewirken — gleichsam eine Resultante, so spricht man nach Sievers von reziproker (wechselseitiger) Assimilation. Sprechen wir au = a + u und ai = a + i und vergegenwärtigen wir uns die Zungenhebungen für a, u und i (s. 65—71), so erkennen wir, daß die Schwächung au in das dazwischenliegende o (gotisches hauh in ahd. höh, hoch, vergl. auch frz. au = o) und die Schwächung ai in das dazwischenliegende e (got. haurais*) = du mögest tragen, gebären, in ahd. berēs, vergl. auch frz. ai = e) die Folge wechselseitiger Anähnlichung war.

*) spr. hërais; als Beispiel dient das ai vor s!

Den gleichen Vorgang nehme ich für die Verschmelzung des s + k in sch an. Ahd. seoni, schön, im Got. skáuns, (au wurde zu o!) verwandelte sich in mhd. schoene, spr. schöne. Durch den Einfluß des nachfolgenden k wurde die s-Enge nach rückwärts gezogen, der k-Verschluß löste sich zu der an gleicher Stelle stattfindenden (homorganen) ch-Enge (der Zungenrücken hob sich nicht bis zum k-Verschluß), und — beide benachbarte Reibelaute (s und ch) verschmolzen zu dem dazwischen gebildeten sch-Laut; denn die Zungenstellungen für s und ch vereinigten sich in die aus den entsprechenden Zungenbewegungen „resultierende“ Mittelstellung für sch. Begünstigt wurde dieser Vorgang durch die vorweggenommene Lippenvorstülpung für den nachfolgenden gerundeten Vokal (s. 86 über Peschel und Pöschel). Diese Lippenvorstülpung und die Zurückziehung der Zunge hinter die s-Stellung vergrößerten den Kesselraum vor der Zunge (s. 97 über sch), und somit war die Bedingung für die Erzeugung des sch-Geräusches gegeben.

125. Als sch sich deutlich von s und von ch unterschied, als es ein scharf ausgeprägter Einzellaute geworden war, trat es auch sonst für ahd. s ein, und zwar zunächst für s in sk vor Vokalen und vor r. Der k-Verschluß löste sich auf. (Deutsch aus lat. theodiscus, Schall aus ahd. scal, schöpfen aus ahd. scepfan, Schrift aus ahd. scrift.) Wer von den Lesern — z. B. in Westfalen — spricht noch s + kinken oder s + chinken? Beiläufig sei hier bemerkt, daß sk in häufigen Lehnwörtern, z. B. in Skat und Skelett, jenem älteren Konsonantenwandel nicht folgte, daß folglich das k „verhärtet“ blieb, daß aber mit zunehmender Anwendung der betr. Wörter, also mit zunehmender Einbürgerung, die Aussprache schk allmählich die Aussprache sk zu verdrängen scheint — wenigstens in der Umgangssprache.

Im 16. Jahrhundert bürgerte sich im Hochdeutschen sch auch als Anlaut vor l, m, n und w ein. (Schlaf aus mhd. slāf, schmecken aus mhd. smacken und smecken, Schnee aus mhd. snē, schwarz aus ahd. und mhd. swarz.) Wer — in Niederdeutschland — spricht diese Wörter noch mit s? Auch st und sp werden im Anlaut meist scht und schp gesprochen. Doch ist in diesem Falle die Schreibung nicht nachgefolgt. (Stein, Sprache.) Desgleichen bleibt die schriftliche Bezeichnung bei s in rst (Wurst u. ä.), das teilweise auch schon zu sch wird. In bestimmten deutschen Sprachgebieten hat die Umgangssprache sch anstatt s in Gast, Fest u. a. (Vergl. Buch der Richter 12, 56.) Wie in sch aus sk, wie in schl, schm, schn und schw hat sich die Schreibung auch in rsch (Bursch, mhd. burse, Börse, Haus der Studenten, Kirsche, mhd. kirse, Barsch, mhd. bars) der verschobenen Artikulation und der dadurch veränderten Lautung angepaßt.

126. Doch kehren wir vom Barsch zu dem in derselben Lebensgemeinschaft vorkommenden Muschel zurück. Wir haben die „Metamorphose“ der muscula in die Muschel beobachtet und wollen zum Schlusse noch merken, daß wohl auch der Muskel heute Muschel genannt würde, wenn sein Name in früherer Zeit in den deutschen Sprachschatz auf-

genommen worden wäre, und wenn das Wort nicht der deutschen Lautentwicklung Widerstand geleistet hätte.

127. Ich kann mir's nicht versagen, nach Kluges Etymologischem Wörterbuch neben das Wortpaar Muskel und Muschel ein recht bemerkenswertes Seitenstück zu stellen. Das sind die Wörter Maske und Masche. Frz. *masque*, das in der nhd. Zeit als Maske aufgenommen wurde, beruht auf dem mittellateinischen *masca* = Maske. Als Erwerbung neuerer Zeit nimmt Maske nicht teil an der Lautverschmelzung *sk* in *sch*. Das homonyme (nur dem Klange nach, nicht der Bedeutung nach gleiche) ahd. *masca* (die Masche) verwandelte sich in mhd. *masche*. Im Nhd. trat weiter keine Veränderung ein, als daß *masche*, weil es ein Dingwort ist, am Anfang mit einem Großbuchstaben geschrieben wurde.

128. Die Großschreibung der Dingwörter wurde erst vor 200 Jahren allgemein. Die Grammatiker des 17. Jahrhunderts führten sie ein. Gottsched und Adelung erhoben sie zum Gesetz. Obgleich Jakob Grimm und Schleicher mit Wort und Schrift dagegen kämpften, obgleich namhafte Zeitschriften und Bücher Kleinschreibung der Gemeinnamen noch heute anwenden, gilt jenes Gesetz in der heutigen allgemeinen Rechtschreibung, und wir haben uns zu bestreben, danach zu „handeln“.

129. Daß ich im nachfolgenden aus Anlaß des letzten Wortes (*handeln*) allerhand Angehörige der Sippe des urdeutschen Wortes *Hand* zusammenstelle, entspringt aus dem Bestreben, die Sprachgenossen anzuregen, sich auch in die „Familiengeschichte“ der Wörter unserer lieben Muttersprache zu vertiefen. *Handeln*, das ist die letzte Zwischenbemerkung und m. E. die einzige, die als nicht physiologisch strenggenommen nicht in diese Abhandlung gehört, heißt nach Detters Deutschem Wörterbuch ursprünglich: etwas — in obigem Falle die Feder zum Zwecke des Schreibens, und zwar des Rechtschreibens — in die Hand nehmen. Nach Kluge bedeutet es: mit den Händen fassen, verrichten. Daß die Silbe „*eln*“ die fortgesetzte Wiederholung einer Tätigkeit bedeutet, daß in unserm papiernen Zeitalter (mit Erlaubnis zu sagen; Schiller nannte es noch ganz anders) die Feder oft gehandhabt wird, ist bekannt. Hoffentlich werde ich durch meine Handlungsweise, durch das manchmal etwas seltsame Behandeln eines Lieblingsgegenstandes, der mit Herzen, Mund und Händen bearbeitet wurde, nicht mit „Handlungs-“ (Arbeits-) Genossen, die mich deswegen womöglich unfreundlich behandeln, in Handel verwickelt. Ich bin für jede Berichtigung und jede Belehrung dankbar, und weiß sehr wohl, daß eine geschicktere Hand vieles hätte „handlicher“ darstellen können, damit es im höheren Maße Hand und Fuß hat. Mir ging es halt nicht besser von der Hand. Wenigstens liegt auf der Hand, daß die Absicht gut war, in welcher ich die Hand an dieses Werk legte. Ich wollte mit Herz und Hand als Kärner und Handlanger an meinem bescheidenen Teile beim Aus-Bau unsrer teuren Muttersprache mithelfen. So wolle man denn meine Handreichung zur Hand nehmen und erproben, ob sie geeignet ist, die mit der Zunge (die man nach Uhl als

den 11. Finger bezeichnen könnte), ausgeführten Handlungen d. h. Sprechbewegungen oder Artikulationen kennen zu lehren. Es würde mich freuen, dem geneigten Leser dieses phonetischen Handbüchleins später noch mehr „Phonetika“ — zwar nicht eigenhändig, aber durch Vermittelung des Buchhandels — einhändigen zu können. Wie diese Schrift infolge der Anregung einiger Freunde entstand, so nehme ich, wenn der Wunsch geäußert wird, gern wieder als Handhabe den Schreib„griffel“, den stilus, den steel-pen = Halter (Stiel und steel sind nur Homonyma) in die Hand, um Fortsetzungen (s. 117) zu schreiben. Ob und in welchem Grade schon dieses Schriftchen ein Handeln, ein Wirken, ob es nur ein Hand-Werk ist, ob der Abstand zwischen meinem Wollen und Vollbringen nicht gar zu groß ist: das überlasse ich dem Urteil der Forscher und Fachgelehrten in den oben erwähnten Geistes- und Naturwissenschaften und dem Urteil meiner Werkgenossen auf dem Gebiete der Erziehung, der Gewöhnung und des Unterrichts.

130. Bevor ich von dem geschätzten Leser Abschied nehme (auf Wieder-„sehen“?), gebe ich ihm zum vorläufigen Abschluß unserer Unterhaltung über die Mittel der Sprache als einfache Veranschaulichung der Sprechbewegungen und Zusammenfassung meiner Darlegungen noch folgende Übersicht:

A = das mit anderen sensorischen und motorischen Feldern der Hirnrinde in Verbindung stehende Sprechzentrum.

B = das Ausgangsgebiet der in 7, 10, 36, 42, 101, 112, 116 erwähnten Gehirnnerven.

ab = die Verbindungsbahnen zwischen A und B.

C = die Muskeln der Atmungsorgane.

D = die gesamten Muskeln des Kehlkopfes (für die Stimmklappenbewegungen und die Verschiebungen des Kehlkopfes).

E = die Sprechmuskeln des weichen Gaumens (für die Gaumensegel- und Bäpfbewegungen).

F = die Sprechmuskeln der Zunge, des Untertiefers und der Lippen (für die Mundartikulation).

Unter C—F sind auch diejenigen Bestandteile des Körpers zu verstehen, welche durch die Muskeln C—F „passiv“ bewegt werden, also Häute, Knorpel, Knochen usw. bc, bd, be, bf = die von B ausgehenden und zu C, D, E, F führenden Gehirnnerven.

131. Für jeden einzelnen Laut und für die Übergänge von einem Laut zum andern gehen auf diesen Bahnen (A, ab, B, bd; A, ab, B, be; A, ab, B, bf) verschieden starke Erregungen zu den beim Sprechen tätigen Muskeln, um sie zu verschieden starker Bewegung zu veranlassen. Letztere „bearbeiten“ die nach physikalischen Gesetzen hinausgedrückte Luftmasse, die zuvor durch Vergrößerung der Hohlräume im menschlichen Blasebalg gezwungen worden war, in diesen unter dem größeren Drucke der Außenluft einzuströmen. Bewegt werden die Wände des Blasebalgs wie erwähnt durch Erregungen in den Atmungsnerven von seiten des Atmungszentrums und durch darauf antwortende (reagierende) Bewegungen der Atmungsmuskeln.

132. Für jeden Laut und für jeden Lautübergang ist sowohl im Kehlkopf als auch im Gaumensegeltor und in der Mundhöhle eine bestimmte Einstellung erforderlich. Die verschiedenen Artikulationsgebiete im Munde sind unter B, 37—116 besprochen worden. In meinen demnächst erscheinenden Lauttafeln und Lautsystemen werde ich die Einstellungen der Sprechwerkzeuge für die deutschen Sprachlaute klar und übersichtlich darzustellen versuchen. Ich habe zu dem Zwecke die Mundhöhle der Sprechenden mit Röntgenstrahlen durchleuchtet. Später sollen unter Benützung der einschlägigen Literatur aus mehrjähriger Praxis gewonnene Ratschläge zur Stimmpflege, sowie Anleitungen und Übungen zur Heilung von Sprachgebrechen folgen. Die in dieser Schrift entwickelten lautphysiologischen Grundlagen glaubte ich der „angewandten Phonetik“ vorausschicken zu sollen. Erst die Sprechkunde, dann die Sprechkunst!

133. Meine Darlegungen haben, so hoffe ich, gezeigt, daß das „natürliche“ Sprechen ebenso gut aus Körperbewegungen im weitesten Sinne besteht wie z. B. das Gehen, das Turnen, das Schreiben. Noch näher verwandt sind die Bewegungen des Händeklatschens, des Händereibens, des Abschnellens der Finger, die gleichfalls stärkere Schallwahrnehmungen der Seele veranlassen.

134. Zum Schlusse sei noch einmal wiederholt: Körperbewegungen schaffen die nachher in hörbare Schwingungen zu versetzende Luft in die Lunge (das Einatmen); Körperbewegungen (des Zwerchfells und der Rippen) treiben die Luft in den Gesamtsprechapparat zwischen dem Kehlkopf einerseits und der Mund-, sowie der Nasenöffnung andererseits (das Ausatmen); Körperbewegungen (Einstellungen der Sprechwerkzeuge) bewirken verschiedene Schwingungen der „Sprechlust“, und diese letzteren werden als Laute wahrgenommen. Verschieben sich die Sprechereinstellungen, so werden neue Resonanzräume der durchstreichenden Luft gebildet, so verändern sich die Schwingungen der Sprechlust, so entstehen neue Laute. (Vergl. die Bem. über zwerch, Zunge, Duisburg, Peschel, Nerv, Muskel usw.) Die ganze Lautentwicklung, die Mundarten, die Sprachen, die Sprechereigentümlichkeiten der Einzelnen und — — — die Sprechfehler beruhen nach ihrer leiblichen Seite auf der Verschiedenheit der Sprechereinstellungen, also auf der veränderten Stellung und Bewegung der Sprechglieder. Im letzten Grunde aber sind alle Sprachlaute, deren Zahl im Grunde genommen unendlich ist, das Ziel und Ergebnis seelischer Tätigkeit durch Vermittelung der gesamten Sprechnerven und Sprechmuskeln.

135. Wohl bedient sich die Seele auch der Nerven und Muskeln ihres Körpers, um durch Händeklatschen, Kopfschütteln, Weinen, Lachen u. a. m. den lebenden Wesen der Außenwelt ihre Rundgebungen zu vermitteln. Doch am geeignetsten dazu ist ihr vollkommenstes Äußerungsmittel, die Sprache. Und nicht zum wenigsten im Hinblick auf deren höhere und niedrigere, feinere und gröbere, innere und äußere Werkzeuge kann der Mensch aus tiefster Seele mit David zum Schöpfer sprechen: Ich danke Dir darüber, daß ich wunderbarlich gemacht bin! Wunderbarlich sind Deine Werke!

Das Recht des Kindes.

(Ein pädagogischer Spaziergang.)

Von Wilhelm Ehlers, Pinneberg.

Heute um 11 Uhr war Schulschluß! „Hurra!“ riefen die Knaben, als sie mit den verhängnisvollen Zeugnisheften den Pforten des Schulhofes entströmten — den goldenen Ferien entgegen. Ostern ist da, und frei atmen die Lehrer auf! Ein langes Vierteljahr von Neujahr bis Ostern, täglich in regelmäßiger Folge 4—6 Unterrichtsstunden mit angestrengter Arbeit. Die letzten Wochen waren der „allseitigen“ Wiederholung und der Anfertigung schriftlicher Probearbeiten (!) für die hier bestehenden Schulprüfungen gewidmet; nach dem Prüfungstage harrete schon die Ausarbeitung einer neuen Penserverteilung für das kommende Sommerhalbjahr. Den Abschluß der Winterarbeit bildete die Festsetzung der Zensuren — dürre, nackte Zahlen: ein Schema des Kindes. Auf der mehrstündigen Schlußkonferenz suchte zwar noch mancher Lehrer einzelnen Individuen zu ihrem Rechte zu verhelfen; „aber seine schriftlichen Leistungen, meine Herren; Sie müssen für die Hauptzensuren doch die schriftlichen Arbeiten allein als Maßstab anlegen“. Heute empfing jeder das Heft mit der entscheidenden Bemerkung: versetzt — oder: nicht versetzt, weil . . .; „ja, ja, ihr Schwachen macht uns das Leben sauer! und ihr Faulpelze, warum solchen Groll gegen alles Wertvolle, was euch die Schule bietet?“ — Endlich Ferien, fast zwei ganze Wochen keine Korrektur, keine Präparation, keine Revision, keine Listen — heute genießen wir draußen freie Luft und frischen Wind!

Zwei Freunde haben sich verabredet, ihre alte Marschfähigkeit einmal wieder zu erproben! Heute gleich nach Mittag geht's hinaus! — Bald liegt das letzte Häuschen des Städtchens hinter ihnen; es weitet sich die Brust, es jauchzt das Herz — hinaus mit dem Schulkraut! Frühling ist ins Land gezogen: Anemonen und Schlüsselblumen leuchten an der Sonnenseite des Knickes; griesgrämige Weidenbäume sind umsummt von naschender Insektenchar; Birken lassen die langen Zweige im Winde flattern. Frühling! — Das Herz wird frei! es öffnet sich zu vertraulicher Aussprache. Heute löst sich die Spannung, die seit Wochen so fest ums Herz lag!

„Bist du zufrieden mit den Ergebnissen deiner diesjährigen Tätigkeit? Hast du Erfolge gehabt?“ — so beginnt der ernst dreinblickende ältere Freund und richtet fragend seine Augen auf den etwa 10 Jahre jüngeren Genossen, der soeben die Melodie eines munteren Frühlingeliedes summt; „leider werde ich immer mutloser, immer niederdrückender wird das Gefühl für mich: die Jungs wissen zwar vielerlei; es wird in allen Klassen gewiß treu und fleißig gearbeitet und doch — ich muß es dir offen bekennen: ich fürchte mich vor den Augen manches Schülers. Welches Urteil wird dieser Knabe einst über seine Schulzeit, über den Unterricht bei mir fällen? Wird er mit einstimmen in die Klagen über die heutige Schule?“ — — — Des Jüngeren Gangart wird ruhiger; jetzt blüht es im Auge, vertraulich dem Freunde die Schulter klopfend,

spricht er mit Bedacht: „Das Recht des Kindes! Frei der Blick für unser großes Ziel, ‚Menschen‘ zu bilden, das unseren Beruf zum edelsten macht, daß ich ihn trotz aller Verkennung und Anfeindung nicht mit einem andern vertauschen möchte!“

„Ja, ich weiß, daß ihr Jungen so gern über uns veraltete Knaben herzieht; Schlagwörter tragt ihr beständig auf der Zunge; wir lesen nichts mehr, wir sind schließlich schuld an allen Klagen über unsere Schule! Mangelnde Resultate! — Wieviel Unwissenheit und Schwachheit entdecken wir nicht täglich, ja stündlich. Wer jahrelang, wie ich, im Dienste der Fortbildungsschule gearbeitet hat, der sieht mit Schrecken die Erfolge einer sieben- bis neunjährigen Schularbeit; einen Anfänger im Amt könnte ein solcher Blick für immer entmutigen; mich — macht es nur gleichgültig gegen alle sogenannten Verbesserungen der Methoden; alles ‚Neue‘ ist genau gesehen doch immer ein abgetragener Rock aus der Urväterzeit mit einigen neuen Flickern modern gemacht. — Gewiß bin ich weit davon entfernt, alle Unterrichtsfächer auf den alten Dreiklang: Schreiben-Lesen, Religion und Rechnen zu reduzieren; aber ich habe doch so oft das Gefühl, daß unsere Jungs ihre Last mit Duldermiene tragen bis zum Tage, wo sie die Schule verlassen — ‚trägt’s nicht länger mehr!‘ Alles so mühsam erlernte Wissen ist in so kurzer, leider verblüffend kurzer Zeit, von manchem als nutzloser Ballast über Bord geworfen — und die Schule kommt immer mehr in Mißkredit!“

Der Jüngere gibt Antwort: „Du hast soeben die Berechtigung der Klagen über mangelhafte Leistungen unserer Schule zugegeben. Die Beurteilung unserer Schule entspringt gewiß weniger einem Haß gegen die Schule wegen persönlicher Kränkung oder schlechter Behandlung; die Wurzel liegt tiefer: es ist ein Angriff auf unsere Methodik. ‚Das ist ein Schullied‘, — ‚das ist ja eine Schulaufsicht, ach, in der Schule, da glaubte ich auch so was . . ., ach!‘ Es fehlte innige Verbindung zwischen Schule und Schüler; der Schulstoff schloß keinen Bund mit dem Leben. Jeder Lehrer strebt zwar darnach, die besten und glänzendsten Ergebnisse in seiner Klasse und in seinem ‚Fache‘ zu erreichen; Objekt dieses Bestrebens sind die Schüler vom ersten bis zum letzten Schultage. Wissen! möglichst viel in den Kopf hineinpacken und logische Verarbeitung dieses Wissens! Einem Götzendienste huldigen wir zivilisierten Europäer: dem Götzen ‚Intellekt‘ wird das lebendige Kind geopfert!“ — „Gemach, lieber Freund, du sprachst vorhin vom Recht des Kindes!“

„Habe Vertrauen zu mir! Das sollst du in seinem Blicke, aus jeder seiner Fragen und Antworten heraushören; es ist sein Recht, dir mit unbegrenztem Vertrauen nahen zu dürfen. In diesem Sinne erschließt sich mir das tiefste Heilandswort: Wer eins dieser Kleinsten ärgert, — —. Mit welcher Spannung sehen die Kinder dem ersten Schultage entgegen, als wenn sie seine tiefeinschneidende Bedeutung schon in ganzem Umfange ahnten. Endlich nach wochenlangem Harren ist der Morgen gekommen; alle kleinen Burschen und Mägdlein halten ihren Einzug ins Schulhaus. Wohl gibt es hernach drinnen einzelne heimliche

Tränen, — du weißt es, die schwache Mutter hat in kritischen Momenten die Autorität des Lehrers als Schreckgespenst benutzt. Da sitzen unter so manchen hellen Augen ein Paar scheue, schüchterne, die nicht wagen, sich frei zu dir zu erheben. Vielleicht gehört dies Kind zu denen, die bisher in ihrem kurzen Leben wenig Sonnenschein erfahren haben; im ärmlichen, oft ungeheizten Stübchen hat es Tag für Tag die Schar der kleinen, hungrigen Geschwister hüten müssen! Die Eiskruste seines Herzens wird schmelzen, wenn auch langsam; es wird sich hier bald heimisch fühlen und in dir den besten Freund sehen. Franz fand es heute schon ganz „lustig“ in der Schule; er hat sich alles genau gemerkt, wie es drinnen aussah, und weiß tagtäglich so viel mitzuteilen. „Das will ich meinem Lehrer erzählen!“ aber bald, — besonders wenn der Lehrer zu denen gehört, die nur für einige Tage des Eingewöhnens sich zu den Kindern herablassen, mit ihnen Kind zu sein, hernach aber mit Geschwindigkeit Tag für Tag, Woche um Woche weiter nichts treiben als Laute, Buchstaben, Silben, Wörter! ja dann gibt's Seufzer, heimliche Tränen, bis es endlich wie eine langaufgestaute Flut herausschießt: „Ich mag nicht in die Schule! Mutter, ich möchte heute lieber daheimbleiben!“ — Der Schüler hat ein Recht auf dein Vertrauen, und er lohnt dir dafür! Die meisten Lehrer glauben, der Neuling kann nichts! Es ist ja schon eine ganze Bildungsperiode abgeschlossen; er bringt eine Fülle von sachlichen Anschauungen aus dem Elternhause, dessen Umgebung und der Natur mit, kann sich auch leidlich in seiner Muttersprache ausdrücken und macht gern recht ausgiebigen Gebrauch von dieser Fähigkeit; das sind Kapitalien, die schon einen reichen Zinsertrag versprechen, man muß nur richtig damit zu wirtschaften verstehen. Zwar bedarf der Fabelschütze noch recht lange der kindlichen Speise, des milden Sonnenscheins und des sanften Taues; knickt aber ein kalter Windstoß die zarten Triebe, oder ersticht ein harter Frost die schwellenden Keime, so ist das Leben dann nicht so leicht wieder geweckt. Denke! Der Knabe wird dereinst ein deutscher Jüngling, hernach ein Mann, der mit Idealen ins Leben blicken soll; er muß arbeiten, schwer kämpfen ums tägliche Brot, und doch hoffen wir, er möge den Blick für geistige Interessen, für Gemeinde und Vaterland, für das Wohl seiner Mitmenschen nicht durch rein egoistische Triebe verlieren. Dereinst wird er auch dein Richter und Beurteiler sein und wird nach deiner Arbeit die Leistung der Schule werten. Warst du ihm ein Führer ins Leben? Hast du ihm den Blick für Schönheit in Natur- und Menschenleben geöffnet, hast du ihn befähigt, zu lernen, damit er Kraft besitze, den Kampf mit dem Dasein aufzunehmen und zu bestehen?“

„Diesem idealen Ziele kann ich keineswegs meine Anerkennung versagen; dem streben wir gewiß doch alle zu!“

„Halt! ich darf fortfahren? In den Mitteln und Wegen wird gefehlt und gesündigt! Du wirst mir ohne Widerspruch einräumen: bloß eingelernte Religion nützt dem Schüler nichts, und wüßte er auch in den ersten Wochen schon sämtliche 10 Gebote auswendig, und könnte er, ohne sich zu versprechen, am Schluß des 1. Schuljahres aufzagen: ob

bei uns ist der Sünden viel! — vor dem Spott der Spötter ist hernach alles Eingelernte schnell verweht; ein Nichts bleibt. Was haben denn Herz und Gemüt der Kleinen davon, wenn der Lehrer schon am ersten Morgen damit beginnt, Geschichten aus einer fremden Welt, noch dazu in gedrängter Sprache zu erzählen, sie dann immer wieder abfragt, bis sie nahezu satzweise memoriert sind! Erst macht's Spaß, weil jeder Zuwachs an neuem Stoffe Freude ist. Bald ist's nur noch ein passives Aufnehmen. Verlege einmal dieselben Geschichten, die wir nun einmal haben, und die auch ich keineswegs für Märchen und Moralf geschichten vertauschen möchte, in die Heimat! Laß den biblischen Kern der Geschichte bestehen, aber laß die Handlung sich abspielen im Anschauungskreis und Erfahrungsleben der sechsjährigen Kinder. Erzähle etwa: „Es war schon dunkel geworden! Die Kaufleute hatten die Läden zugemacht, in den Straßen war es ganz still! Da hörte man laute Stimmen: Der Stern! Der helle Stern! Der Vater schob den Fenstervorhang weg, sah hinaus und lief auf die Straße. Die Mutter legte den Strickstrumpf fort und trat auch vor die Haustür. Die ganze Straße war voller Menschen, alle schauten sie nach dem hellen Stern, der dort im Westen stand. — „Nun ist der Heiland geboren!“ rief ein alter Mann mit grauem Bart, „ich will ihn sehen, ehe ich sterbe!“ — Die Situation ist geschaffen, und die Reise der Weisen nach dem Jesuskindlein im Stall zu Bethlehem beginnt.“ —

„Gewiß, lieber Freund, ich habe volles Verständnis für eine solche kindliche Behandlung in der Elementarklasse; aber hernach muß doch der gleichen Zuckerbrot und Zukost aufhören, die kindliche Speise muß einmal durch feste Nahrung ersetzt werden. Und da finde ich, daß unsere Jugend von heute so wenig Interesse hat für alles Wertvolle, was die Schule ihnen bietet. Ist die Schultür am Nachmittage geschlossen, so beginnt gleichsam ein neues Leben für sie, dann kennt man die „druckfigen“, sprechfaulen Burschen gar nicht wieder. Da gibt es kein Wagnis, an dem sie nicht ihre Kräfte versuchten; da ist kein Ereignis und kein Vorfall in Haus, Straße und Markt, der nicht ihr volles Interesse hätte. In meiner Schulzeit, da war das doch noch alles anders, da — —. Ich bleibe einmal dabei, unsere Jungen können nichts! Ich habe auch schon vernommen vom neusten pädagogischen Rezept: freie Aufsätze! keine rote Tinte mehr! Ich danke für freie Entwicklung; ich verzichte auch auf Kunst in der Schule! Am Ende hört auch die Disziplin noch auf! Bisher bin ich dir gerne gefolgt, nun aber — — —.“

„Aber, bester Freund, — künstlerische Erziehung, dies so oft gebrauchte Schlagwort, will im Grunde doch wohl ganz etwas anderes bezeichnen als bloße Behandlung von Kunstwerken in der Schule; es ist der geprägte Ausdruck für eine Unterrichtsweise, für die Methode, die zu jenem Wortwissen und passiven Aufnehmen den Gegenpol bildet. Der Schüler kann doch mancherlei! Schulweisheit besitzt er zwar nicht; laß nicht Lesen, Schreiben, Rechnen seine ganze Tätigkeit, seinen einzigen Zuwachs an geistiger Bildung ausmachen. Laß ihn weiter leben in seiner Welt, in der er bisher gelebt, und wo er tagein, tagaus nur

Anschauungsunterricht gab, laß ihn nicht ein zwiefaches Leben führen! Wehe der Schule, die diese Entwicklung des Kindes kurzfristigerweise nicht beachtet, es rächt sich! Über geheime Miterzieher wird so viel geredet, gescholten; es gibt auch solche, die sich gern in unsern Dienst stellen, und die leider von manchem Lehrer mit seiner Schulweisheit vornehm übersehen wurden und ihm hernach den schlimmsten Streich spielten und das Interesse der Schüler von den wichtigen Schulstoffen ablenkten. Enge Verbindung von Schule und Leben! Nehmen wir ein Stück des warmen, frischpulsierenden Lebens und bringen es in die Schule! Bringen wir statt fertiger wissenschaftlicher Ergebnisse die Probleme aus dem Leben, und versuchen wir die Lösung in einem Sinne, wie er der betreffenden Stufe gemäß ist (kindlich naiv stehen wir selber ja so manchen großen Fragen gegenüber). Das Kind muß selber suchen, sehen, erleben, finden; nicht das fertige Ergebnis ist die Hauptsache, sondern die Arbeit; der Schüler hat ein Anrecht darauf, die Teilnahme an der Arbeit zu verlangen; er dankt durch sein erhöhtes Interesse, er fühlt seine Kräfte sich regen und seufzt nicht mit Unwillen über Arbeitslast, seine Augen leuchten von Arbeitslust. Hast du nicht auch das Aufblitzen der Augen, das Glühen der Wangen gesehen, wenn ein Schüler zum behandelten Stoffe eine Ergänzung aus seiner persönlichen Erfahrung brachte, wenn er von einer Reise nach einer fremden Stadt oder gar einer Erzählung aus seines Großvaters Mund Mitteilung machen darf? Welche Spannung auch in der Klasse. War das Zeitverschwendung? Nein, in allen Essen glühten die Feuer! Der Unterricht gewinne tunlichst ein persönliches Gepräge! Auch das ist ein Recht des Schülers: Achtung vor des Kindes individueller Geistestätigkeit! Was tun wir leider so oft? Wir ziehen die Frageklappermühle auf, das Uhrwerk schnurrt in gleichmäßigem Tempo ab: Frage! — Antwort! — Frage! — Antwort! — Wo bleibt des Kindes individuelle Geistestätigkeit? Wir schreiben ihm genau vor, was und wie es denken soll; ein großer Teil unseres Fragens ist nicht nur überflüssige Zeitverschwendung, nein, Entmündigung. Mechanisch fällt ihm auf dieselbe in gleicher Form täglich wiederkehrende Frage — die gleiche Antwort ein. Veranlassen wir die Kinder mehr zum selbstständigen Urteil, fordern wir selbstständigen Nachweis, eigne Urteile heraus und tunlichst in zusammenhängender Rede. Ich gehe noch weiter: Räume ihm das Recht der freien Aussprache, wenigstens des Fragens ein! Ich kann mir schon denken, daß dir das Wort Reher schon auf den Lippen schwebt. Soll das Kind dieses Recht, von dem es Vater und Mutter gegenüber ausgiebigen Gebrauch macht, ja das ihm jedem Bekannten gegenüber zusteht, nicht auch bei dir beanspruchen dürfen? Willst du sein Freund bleiben, so weise nicht den fragenden Schüler unfreundlich zurück, wenn die Frage gar zu naiv klingt; sein Geist wird wachsen. Eine solche Frage kann oft dem Unterricht ganz neuen Antrieb geben. Selbstverständlich darf ja kein wildes Umherschweifen entstehen, und andererseits muß des Lehrers Persönlichkeit Gewähr bieten, daß kein vorlautes Büßchen seine Weisheit anbringen will oder ihm gar Verlegenheit bereiten möchte. —

„Deinem Urtheil über die leichte und leichte Fragenmethode schließe ich mich gerne an! Aber du wirst doch nicht ohne die Frage fertig werden, denn du weißt, wie schwach und unbeholfen die Schüler im Ausdruck sind, wenn sie zusammenfassen sollen. Er ist denn doch wahrhaftig noch nicht fertig! Was versteht denn der Schüler in seinem Alter vom Geist deutscher Sprache, mit dem Lessing, Schiller, Goethe ihr Lebenlang gerungen haben?“ —

„Da muß ich dir zuerst bekennen, daß ich nicht verlangt habe, der Schüler solle, wie ein Buch sprechen; ich verlange seine kindliche Ausdrucksweise! Laß ihn ruhig im ersten Schuljahr in seiner Sprache beginnen: — und da — und da — — eines Tages wird die Schwäche überwunden sein; schüchtere seinen Geist nicht durch übelangebrachte Korrektur ein! Glaube auch ja nicht, daß zwei wöchentliche Anschauungsstunden genügen, daß das Kind in ihnen sprechen lerne! Es muß erst was zu sagen haben, dann kann es auch reden; das Schwagen über Dinge, die es nicht kennt, Urtheile, die es nicht selber gebildet — zeitigen nur Scheinresultate. Ich freue mich, daß wir gutes Anschauungsmaterial im Bilderschranke haben; ich weiß, daß man mich als Bilderschwärmer bezeichnet hat; dir will ich offen bekennen, daß ich oft gewünscht habe, jene Bilder wären nicht da, damit doch nicht immer vom ‚Bilde‘ geredet werde, sondern daß wir gezwungen würden zur lebendigen Anschauung zurückzukehren und ans Leben anzuschließen! Was nützt die bloße Beschreibung eines Specterischen Bildes und die Zuspitzung des Abfragens auf die gleich folgende Heyse'sche Fabel, wenn nicht ein Stück Leben wirklich lebendig wird. Hinaus in die Natur! und dann auch das Leben und Treiben der Menschen nicht vergessen, schon im ersten Schuljahr nicht. Auch auf späteren Stufen ist es mit dem bloßen Vorzeigen von geographischen und geschichtlichen Bildern im Unterricht nicht getan; statt oberflächlichen Betrachtens und Beschreibens lebendige Wirklichkeit, die Stunde muß den Charakter gemeinsamen Erlebens tragen. Du fürchtest, der Schüler komme nicht vorwärts, wenn er seine Sprache reden dürfe. Erfahrung soll dafür sprechen; ja mit dem Wort wirst man so oft auf Konferenzen herum; Erfahrung ist doch in vielen Fällen mir liebgewordene Gewohnheit, oftmals gar ein störrisches Verschließen gegen hereinströmendes Neues! — ‚Die Kinder sind sprachlich so arm, so ungeschickt und unbeholfen, wollen wir doch die Aufsätze ja recht vorbereiten!‘ Das war kürzlich der Schluß einer pädagogischen Anweisung unseres Chefs. Ja, versucht es doch einmal! Laßt einmal ganz ohne Vorbereitung schreiben, die Kinder können's, sie können es viel besser, als ihr denkt, denn das eigne Ich ist beteiligt. Jeder Aufsatz ist ein lebendes Zeugnis individueller Arbeit. Kürzlich brach doch einige Minuten vor 12 Uhr ein kleines Schadenfeuer in der Feldstraße aus. Ich ließ am nächsten Tage darüber schreiben; da stand zu lesen: Ich hörte das dumpfe Feuerhorn! Ich sagte zu meinem Nachbar: du, da ist Feuer! — Nicht wahr! — Hör' nur! Ich stand auf und sah aus dem Fenster; es war kein Rauch zu sehen. Schnell schnallten wir die Mäntel, als die Glocke tönte, und wie der Wind ging

es zum Tor hinaus. — Bei dem einen dann die ausführliche Bedienung der Spritze, bei jenem die Beobachtung des zusammenstürzenden Hauses; ein anderer hatte aber seine ganze Darstellungskunst auf den Greis konzentriert, der in einem Hausen „Husch-Nusch“ sein verlorne Geld suchte. Um Themen bin ich keinen Tag verlegen. Ich habe es gewagt, einmal Märchen dichten zu lassen. Erst erstaunte Gesichter! „Können wir nicht!“ — Ja, schreibt nur zu! Wie beginnt immer das Märchen? Wie endet es? — Jetzt schreibt mir ein Märchen von einem Fische, oder in dem von einem Fische vorkommt! los! — Bald flogen die Federn! Es lebe die Produktion — — —

„Willst du denn seine platte Sprache gar nicht beeinflussen?“ —

„Halt! Einmal ist des Kindes Sprache gar nicht so platt; jeder Aufsatz bringt Ausdrücke, Wendungen, die ganz erstaunlich plastisch sind. Gewiß sind die Darstellungen oft noch unbeholfen; ein Beispiel, wie ich's versuchte, einen solchen Schüler aufmerksam zu machen. Thema: Im Wald. Beim Vorlesen kam der Satz vor: Der Holzhauer kam aus dem Wald, „Siehst du ihn? Wie denn?“ — „Er geht langsam. Er trägt seine schwere Axt auf seiner Schulter. Die Kaffeeflasche hängt an seiner Seite. Die Pfeife dampft. Nach der schweren Arbeit schmeckt sie ihm. Er freut sich auf den Feierabend!“ — Schreibe doch das!“ —

Das Gespräch verstummt eine Weile; der Weg läßt den Blick frei für einen Augenblick auf die Flußlandschaft. Im glitzernden Wasser spiegeln sich die Stämme ehrwürdiger Kopfweiden vom jenseitigen Ufer; an den gelben Dotterblumen der grünen Wiesen merken sie, daß sie wiederum ein Jahr gealtert sind. Kiebitze mit lautem Geschrei flattern unruhig um die Köpfe der mürrischen Gesellen; im nahen Gebüsch ertönt die Frühlingsmelodie der Drossel. — Beide Freunde stehen still und genießen die Natur.

Der ältere Freund nimmt das Gespräch wieder auf: „Ich habe nicht Zeit und Muße gehabt, den Neuerscheinungen auf allen Gebieten der Schule zu folgen. Aus kurzen Notizen, aus Konferenzberichten und flüchtigen Kritiken unseres Vereinsorgans habe ich mir mein Teil herausgelesen; dem allseits mächtig hervorsprühenden Neuen habe ich gegenübergestanden wie der Wanderer den wirbelnden Flocken im Schneesturm; mein Weg führte nicht mehr vorwärts. Also: Erfahren! Erleben! Du bist mir aber noch die Antwort schuldig auf eine Frage: Wie denkst du die Zucht deiner Idealschule? Wo schon auf den unteren Stufen dem Schüler so viele „Rechte“ eingeräumt werden, wird er da noch das Bewußtsein für das „muß“ der Arbeit und für die Pflicht des Gehorsams haben? Werden wir denn noch im Unterricht jene straffe geistige Zucht finden, auf die wir bisher stolz waren?“

„Gut, daß du mich auch daran erinnerst! Das Recht des Schülers! Er hat ein Anrecht auf Anerkennung seiner Persönlichkeit und seiner Leistungen, so sagte ich. Das will nun aber doch nicht sagen, daß du nun alles, was er sagt, schreibt, tut, auch gut heißt, daß du fortgesetzt lobst. Anerkennung ist doch noch nicht identisch mit Lob!

Jede wirkliche Arbeit trägt ihren Lohn in sich selbst; das sollte auch Geseß in dem kleinen Staate der Schule sein. Jeder Schüler will des Lehrers Zufriedenheit erwerben, solange er noch mit ihm in persönlichem Verhältnis steht; er möchte gern seine Arbeit gut machen; sein Hest soll doch am liebsten ohne Kleeße bleiben — seine Kraft ist aber leider oftmals nicht stark genug. Gönn ihm Zeit, habe Vertrauen auch zu den Schwachen und Schwächsten. Beständige Kritik, die nur Fehler aufdeckt, wird sein Selbstvertrauen erschüttern und ihn mutlos machen; der schüchterne Schüler wird es vorziehen, sich lieber gar nicht zu melden, als sich wegen einer ungenügenden Antwort „anfahen“ zu lassen. Ich weiß mich gewiß fern von großer Weichherzigkeit und allzuschwacher Nachsicht; Unarten sind immer zu zügelu, wo sie auftauchen. Hand aufs Herz, warum konnten sie auftauchen? Weil der Geist nicht dabei war, weil die rechte Tätigkeit fehlte. Arbeitslust und Schaffensfreude sind die Pfeiler straffer geistiger Schulzucht, die Bürgschaft für sittliche Erziehung. Wirf nicht die aus eigenem Antrieb angefertigte Schülerzeichnung achtlos fort, — es ist vielleicht ein Versuch mit Fehlern —, tadele nicht hart, verbessere durch einige Striche, aber freue dich der Arbeit.“

„Stelle dich mit deiner Lehrwürde nicht immer breit zwischen das Kind und das, was es lernen, erleben und erfahren soll; seiner Schwächen ist es sich schon selber oft zu stark bewußt. Wie dem Bergsteiger die Kraft durch tägliches Steigen und Klettern wächst, so auch des Kindes intellektuelle und sittliche Kraft durch wirkliche Arbeit.“

„Produktive Schüler die sind auf dem Wege zur Kraft; zu ihnen gehört allerdings auch ein produktiver Lehrer, wenigstens soweit, daß er sich bemüht, Persönliches im Unterricht zu geben. Er wird seinen Beruf nicht auffassen als ein Handwerk, dessen Aufgabe bloß darin bestünde, ein gewisses Stoffquantum von seinem Kopfe oder sagen wir besser aus einem Realienbuch, Leitfaden oder Lehrbuch — und wären diese auch von der allerneuesten Methode — in die Köpfe der Kinder zu transportieren. Der Lehrer darf dem Ideal nicht entsagen: mein Beruf ist eine Kunst, ich darf und kann meine Persönlichkeit schöpferisch tätig sein lassen.“

„Wir hörten ja neulich die Lehrprobe über die Ritterburg auf unserer Schulprüfung. Die Sachkenntnis der Kinder verblüffte mich; wieviel Arbeit mag dem Kollegen die Vorbereitung und die Verarbeitung in der Schule gekostet haben; und schließlich — ja, sollen unsere Jungens denn Ritterburgen bauen für künftige Generationen? Erleben sollen sie jene Zeit, und hernach begreifen, wie unsere Zeit Fortschritte gemacht hat. Ich denke mir die Behandlung etwa so: 1. Stunde. Ein Besuch in der Ritterburg (Bild); das gibt Leben: den Berg hinauf! — Hornruf ertönt — die Zugbrücke raffelt hernieder — im äußeren Burghof — drinnen im inneren Burghof — im Rittersaal — oben auf dem Turm — Blick ins schöne Vaterland! — Für uns würde statt der Höhenburg auf dem Wilde, die Schauenburg zur Besprechung viel näher liegen (Wasserburg) — Inwiefern ist die Burg eine Festung? Gewiß ein dankbares Thema; kann man das nicht lebendiger

machen? Ich würde die 2. Stunde gleich einleiten: Heute spielen wir Krieg! Ihr Schüler auf der linken Seite seid die Herren der Burg; du, großer August, bist der Ritter von Hohenstein; ihr auf der rechten Seite seid die Freunde, Knappen, Knechte des feindlichen Ritters, des Hans von Felseck! Nun, Hans, woher stammt denn die Feindschaft? Jetzt beginnt die Geschichte: plötzlicher Angriff, nichtgelungener Überfall, Sturm, Eindringen, Belagerung des inneren Burghofs, Hilfe von fernem Freunde; wechselweis erzählen Verteidiger und Angreifer. Fallgatter, Pechnase, Sturmbock kommen zu geeigneter Zeit schon in Tätigkeit. Ein Aufsatz über dies Thema in späterer Zeit wird gewiß recht viel persönliches Gepräge tragen. Eine spätere Stunde: Überfall auf einen reisenden Kaufherrn. — Für uns wäre natürlich die Belagerung und Einnahme der Schauenburg durch Tilly das bessere Thema; die betreffenden Kapitel unserer kürzlich gedruckten Stadtchronik geben ja Stoff genug."

"Ebenso wird es dem Lehrer möglich sein bei anderen Stoffen, die mehr auf das Gemüt der Kinder wirken sollen, teils Persönliches zu geben, teils an ihre Erlebnisse anzuschließen. Er wird sich hüten, dabei durch beständiges Fragen die Kinder aus dem Hineinleben herauszureißen, sie zur beständigen Aussprache über alle möglichen Gefühle zu veranlassen; die werden ihre Wirkung schon tun, wenn sie nur echt und erlebt waren."

"Ich fürchte nicht, daß durch das scheinbare Miterlernen, durch dieses Mitarbeiten die Autorität des Lehrers irgendwie untergraben wird; ein persönliches Band schlingt sich um Lehrer und Schüler, und verläßt dieser die Schule, so mag er vielleicht die persönliche Beziehung zum Lehrer abbrechen, er wird aber nicht mit dem eitlem Gefühl der Übersättigung der Schule den Rücken wenden; der Hunger nach Erkenntnis wird ihn auch weiterhin treiben, lernen zu wollen. Entäußern wir uns aller Kleinlichkeit, gewinnen wir freien Blick für das große Ziel unseres Berufes: ganze Menschen zu bilden. Arbeite jeder in seiner Weise, eine allein seligmachende Methode erkenne ich nicht an; verschließen wir uns niemals gegen die „persönliche“ Arbeitsweise andrer, die eigene Wege gehen; sehe jeder, wie er's treibe. Wie sagt doch Geibel: „Euer Beruf ist erfüllt, wenn er zu lernen gelernt!“"

In gehobener Stimmung, innerlich trotz der Meinungsverschiedenheiten einander näher gerückt, waren die Freunde einem kleinen Städtchen nahe gekommen. Das Ziel der heutigen Wanderung war erreicht.

Blüten und Früchte.

Jeder (der Zöglinge) lernte unabhängig vom Pensum wöchentlich ein Gedicht nach freier Wahl, und am Sonntag abend trug er es vor. Das war auch eine der Turen, durch die Frau Cornelius in die Seelen der Kinder trat. Die Lyrik ist die feinste Kunst. Es sind Wälle von Scham, Empfindlichkeit, Furcht vor Lächerlichkeit um sie gebaut, die langsam, mit unendlicher Geduld genommen werden wollen. Und doch erhält der einen Schatz für sein Leben mitgegeben, der in ruhiger Selbstverständlichkeit sich gewöhnt, aus dem Bronnen

der deutschen Dichtung zu schöpfen für sich und andere. Gedichte sind wie Lieder. Sie wollen gesprochen und nicht gelesen werden. Sie wollen auch nicht im Herzen, diesem zärtlichsten Gefängnis, bleiben. Bei einem Waldgang, auf freier Höhe, beim Wandern wollen sie hinaus aus der Brust, fort mit dem Wind, über Täler und Höhen.

Agnes Harder, Engelsen und Bengelsen. Bd. II, S. 20.

Chinesisches Volksleben in Kiantschou.

Von E. Präger, Magdeburg.

(Schluß.)

Auch das Ernten der Feldfrüchte erfolgt wesentlich anders als bei uns. Um die Erdnüsse, die noch mehr unter dem Namen Kamerunüsse bekannt sein dürften, zu gewinnen, wird die ganze oberste Erdschicht durch ein großes, schräg aufgestelltes Sieb geschüttet. Es ist dies eine Arbeit, die sich in nichts von unserm Rießsieben unterscheidet. Das Getreide wird büschelweise abge schnitten oder noch häufiger mit den Wurzeln, die man als Brennmaterial verwendet, herausgerissen und zu großen Garben zusammengebunden. Mittels eines Tragholzes, an dessen beide Enden je ein Bund gehängt wird, trägt es dann ein Chinese nach dem nahen Dorfe. Andere lassen es von einem Esel nach Hause tragen, wo es zu runden, etwa mannshohen Haufen rings um die Tenne herum aufgeschichtet wird. Zur Erntezeit werden vor den Dörfern in jedem Jahre die unbedeckten Lehmtennen, durch Festschlagen des Lehm Bodens neu hergestellt. Gegen Regen schützt man die Getreidehaufen durch ein geflochtenes Strohdach. Erntewagen besitzen die Chinesen nicht. Darum gibt es, abgesehen von den Karawanenstraßen in China auch keine breiten Wege. Will man das Getreide entkörnen, so schneidet man zunächst die Wurzel ab und oftmals auch die Ähren. Ich habe es mit dem Flegel ausdreschen, häufiger aber noch mittels einer kleinen Steinwalze entkörnen sehen. Die Steinwalze, welche Längsriefen besitzt, wird von einem Esel oder einem Chinesen gezogen. Die Körner werden dann mittels Sieb und Wurf schaukel gereinigt und auf den bereits erwähnten Eselsmühlen gemahlen.

Aus alledem ist zu erkennen, daß die Chinesen im Ackerbau noch ungefähr auf der Stufe stehen, auf welcher die Israeliten zur Zeit der Richter standen. Wenn man zur Erntezeit durch die Felder und Dörfer unserer Kolonie wandert, meint man, in eine längst vergangene Zeit wieder zurückversetzt zu sein.

Das Handwerk ist hoch entwickelt. Da gibt es Leute, welche sich mit der Herstellung landwirtschaftlicher Geräte beschäftigen, wie Stellmacher, Schmiede, Korbmacher, Harkenverfertiger u. a. Die Stellmacher habe ich besonders Schubkarren und zweiräderige Wagen herstellen sehen. Alle Teile, besonders aber die Räder, sind klotzig dick, was dem sehr wohl verständlich ist, der einmal eine Reise in einem solchen Gefährt auf den holperigen, zum Teil steinübersäten Wegen Chinas unter-

nommen hat. Hobel und Beil habe ich die chinesischen Stellmacher nicht gebrauchen sehen, wohl aber eine Hacke nach Art unserer Hacken, welche man auf dem Felde und im Garten zum Entfernen des Unkrautes verwendet. Da die Schneide rechtwinkelig zum Stiel steht, so muß dieser rechtwinkelig zur Seitenfläche des zu behauenden Holzstückes bewegt werden. Man staunt über die Sicherheit, mit welcher sie diese Hacks zu führen wissen. Sie können damit das Holz mindestens ebenso glatt behauen wie unsere Zimmerleute mit dem Beile oder der Art. Die Schmiede habe ich vielfach auf der Dorfstraße arbeiten sehen, wo sie ihren beweglichen Amboss und Blasebalg stehen hatten. Der letztere stellt einen länglichen Holzkasten dar, in dem ein Kolben hin und her bewegt werden kann. — Die Steinmehlen stellen die Walzen her, welche zum Reinigen und Mahlen des Getreides dienen, außerdem Steine zum Hausbau, Denksteine, welche man auf Begräbnisplätzen zu sehen bekommt, die mit Inschriften bedeckten Steine, durch welche das Andenken der Wittwen geehrt wird, die sich nach dem Tode ihres Mannes nicht wieder verheirateten, die größeren, zum Teil kunstvollen Steinbildwerke der Mandarinengräber und die häufig mit Drachen und Löwen bedeckten, architektonisch schön ausgeführten Ehrenbogen (Pailus), welche man verdienstvollen Mandarinen setzt und die sehr charakteristisch für das Straßenbild chinesischer Städte sind. Besonders geschmackvolle Arbeiten liefern die Silberschmiede, z. B. silberne Haarnadeln, Ohrgehänge, Fingerreife, Krawattennadeln, Stockrücken und Serviettenringe mit eingetriebenen chinesischen Schriftzeichen u. dergl. An dieser Stelle sei auch noch der Eisengießer, Zinnarbeiter und Kesselflicker Erwähnung getan. Die Tischler liefern auch wahre Kunstgegenstände. Man muß die chinesischen Lackarbeiten und Holzschnitzereien, wie man sie an Schränken, Regalen und auch an Tempeln bewundern kann, selbst gesehen haben, um eine Vorstellung von der hohen Entwicklung des Tischlerhandwerks zu bekommen. — Die vielen oft herrlichen Tempel sowie die Wohnhäuser der Vornehmen lassen auf das Vorhandensein von Leuten schließen, welche sich sehr gut auf das Baufach verstehen. Ferner gibt es in unserem Pachtgebiet Weinweber, Gerber, Schneider, Hut- und Schuhmacher. Letztere nähten zu unserm Verdruß die Sohlen leider nur auf, so daß man sie verlor, sobald man den Faden abgelaufen hatte. Da die Chinesen bis zu einem gewissen Zeitpunkte keinen Bart tragen dürfen und bis zu einem späteren nur einen Schnurbart, da es ferner in China Brauch ist, das Vorderhaupt bis hinter die Ohren zu rasieren, so finden hier viel Barbieri Beschäftigung, zumal ihnen auch vielfach die Pflege des Kopfes anvertraut wird. Außerdem leisten sie ärztliche Hilfe. Sie sind jedoch gleich den Ärzten, Tierärzten und Apothekern, Kurpfuscher. — Um nun die Reihe der wichtigsten Handwerker zu vervollständigen, nenne ich hier noch die Mehlgger und Kuchenbäcker, welche außer den gewöhnlichen tellergroßen Broten sehr feines Gebäck herzustellen wissen. — Außer diesen produktiven Handwerkern gibt es noch unproduktive, wie Geschichtenerzähler, Sänger, Musiker, Schauspieler. Hier will ich nur noch erwähnen, daß beim

Theater die Damenrollen von Herren übernommen werden, welche dann in unnatürlich hoher Stimmlage sprechen. Da bei jungen Chinesen die weichen, weiblichen Formen des Gesichts gar nicht selten sind, so ist diese Stellvertretung auch leicht durchführbar.

Die Zahl der Handwerker des Schutzgebietes, dessen Einwohnerzahl sich auf etwa 80000 beläuft, ist gering, denn sie beträgt nicht viel über 800. Neben dem Handwerk hat sich hier auch der Handel mit Erzeugnissen der Landwirtschaft, Gärtnerei und der allerdings wenig rationell betriebenen Forstkultur, mit der Ausbeute des Fischfanges und mit den von den Handwerkern hergestellten Waren entwickelt. An verschiedenen Plätzen und Tagen werden Märkte abgehalten, in dem Dorfe Litsun, dem Hauptmarkort des Landgebietes, aller fünf Tage. Den stärksten Besuch weist dieser Marktplatz in den Monaten November bis März auf. Auch in der stilleren Sommerzeit sinkt die Zahl der Marktgänger nicht unter 4000, während sie kurz vor chinesisch Neujahr (ungefähr Februar) bis zu 15000 steigt. Für die Ausfuhr der im Lande produzierten landwirtschaftlichen Güter kommen vornehmlich Obst, Weißkohl und schwarze Schweine in Betracht.

Aus diesen Schilderungen ersieht man, daß die Landschaft, worin unser Schutzgebiet liegt, eine verhältnismäßig hoch stehende Bevölkerung hat, und wir dürfen hoffen, daß es dem deutschen Handel gelingen wird, hier ein gutes Absatzgebiet zu finden.

Bum 10. November.

Vom Herausgeber.

Wohl wird in allen evangelischen Schulen Reformationsgeschichte getrieben; wir bleiben aber leider zu häufig bei dem Außenwerk stehen und dringen nicht in den Kern ein. Luthers Lebensgang und die Ereignisse jener Zeit werden den Kindern bekannt; aber selten wird unserm einfachen Volke klar, mit welchem Rechte wir Luther den Reformator nennen, was das religiöse Leben unseres Volkes ihm verdankt. Es ist nicht leicht, auf der Oberstufe einer Volksschule hierfür Verständnis zu finden; trotzdem muß versucht werden, die Grundwahrheiten in einfachster Form zu übermitteln. Es soll hier aber davon abgesehen werden, in allen Teilen eine schulgemäße Form zu bieten; es soll dem Leser nur eine Anregung gegeben werden, und es muß ihm überlassen bleiben, die Gedanken in eine Form zu gießen, die seinen Schülern angemessen ist.

Welchen Gewinn im religiösen Leben hat uns Luthers Werk gebracht? Um hierfür Verständnis zu erwecken, geht der Schreiber dieser kurzen Betrachtung vom Leben Jesu aus, das in seiner Schule den Stoff des letzten Schuljahrs bildet. Gegen Ende Oktober wird gewöhnlich das „Wehe“ des Herrn über seine Gegner (Matthäus 23) besprochen. Drei Vorwürfe des Herrn müssen die Obersten des Volkes

hinnehmen: 1. Die Schriftgelehrten suchen ihren Nutzen. 2. Sie lehren falsch. 3. Den, der recht lehrt, verfolgen sie. Besonders aus Vers 16—26, ebenso aus vorhergegangenen Erzählungen (Ahrenausraufen und Heilungen am Sabbat) wird erkannt, wie Jesu Zeitgenossen das Wesen der Frömmigkeit in Äußerlichkeiten sahen und die wirkliche Gottesfurcht, die sich in Recht, Barmherzigkeit und Treue zeigt (B. 23), gänzlich außer acht ließen. Ein Vergleich mit den religiösen Übungen zur Zeit Luthers zeigt das gleiche Bild. Wir schildern Tegels Auftreten, die Neigung zu Wallfahrten, frommen Vermächtnissen, zu Kloster- und Kirchengründungen und sehen hier wie dort: Über Äußerlichkeiten leidet das Herzensverhältnis zu Gott. Da nimmt Luther als treuer Jünger Jesu dessen Werk auf; beide verinnerlichen die Religion, indem sie dem Volk zurufen: „Gib mir, mein Sohn, dein Herz“ und an das alte Psalmenwort erinnern: „Die Opfer, die Gott gefallen, sind ein geängsteter Geist.“

Die scharfe Absage Luthers an die äußeren Werke führt zu dem Reformationspruch hin: „So halten wir es nun, daß der Mensch gerecht werde ohne des Gesetzes Werke, allein durch den Glauben“ (Röm. 3, 28). Dies Wort bedarf eingehender Betrachtung, weil unsere Gegner aus seiner starken Betonung in unsrer Lehre den Vorwurf ableiten, daß wir die Werke vernachlässigen. Wir lassen daher aus der Lebensgeschichte des Paulus (Röm. 7) und Luthers (seine Verzweiflung im Kloster) erkennen, wie furchtbar oft zarte Gewissen durch die Erinnerung an die vielfachen Fehlritte im Leben gepeinigt werden; vielleicht ist den Kindern gar ein Fall bekannt, wo Menschen darüber den Verstand verloren haben. Weil unser Tun immer hinter unserm Wollen zurückbleibt, wird ein feines Gemüt stets beunruhigt sein, solange es allein seine Herzensruhe in den guten Werken sucht. Nur der Gedanke, daß Gott den Sünder liebt (die drei Gleichnisse in Luk. 15), dies völlige Vertrauen auf Gottes Gnade (der Glaube) kann Ruhe ins Herz bringen (Luthers Thesen zum 31. Oktober 1517). Wer so seine innere Ruhe gefunden hat, dem ist es eine Freude, nach Gottes Geboten zu handeln. Ein solcher wird nicht in frommen Betrachtungen und besondern religiösen Übungen die Krone der Frömmigkeit sehen, sondern erkennen, daß wir Gott am besten durch treue Arbeit in unserm Berufe dienen. Darauf weist Johannes die Zöllner und Kriegsknechte hin (Luk. 3), und Luther wandelt in den Pfaden dieses großen Propheten, wenn er gegen die Möncherei eifert und z. B. das eheliche Leben rühmt. Es ist das große Verdienst Luthers, daß er das irdische Erwerbsleben auch als einen Gottesdienst hinstellt, es dadurch adelt und der Meinung von der höheren Sittlichkeit des Klosterlebens und den höheren Weihen die Wurzel abschneidet. So wird die Reformation ein Sporn zur Entfaltung der Völker auf wirtschaftlichem und wissenschaftlichem Gebiet, und ein Vergleich der heutigen Kultur in protestantischen und katholischen Völkern beweist, wie auch in dieser Hinsicht von Luther Segensströme ausgegangen sind.

Der äußere Fortschritt ist aber auch teilweise darauf zurückzu-

führen, daß der Mensch erst in der evangelischen Lehre wirklich mündig wird. Luther hat uns das allgemeine Priestertum des Christen verkündigt; jeder ist für sich selbst seinem Gott verantwortlich und darf sich auf keinen Priester verlassen oder berufen; wir haben nur einen Mittler zwischen Gott und Mensch, Jesus Christus. Indem so dem einzelnen die sittliche Verantwortung ins Gewissen geschoben und das Schwören auf Menschenwort verworfen wird, weitet und vertieft sich die ganze Lebensauffassung; der Mensch wird selbständig.

Wer in seinem Herzen so zu Gott persönlich Stellung genommen hat, wird sich auch zu einer würdigeren Auffassung der Religion durchringen. Viele legen das Kaiserwort „dem Volke muß die Religion erhalten werden“ so aus, als ob die Religion nur die starke Säule für geordnete gesellschaftliche Verhältnisse sei. Wir sehen daher in den verschiedensten Religionen und teilweise auch im Christentum eine herrschende Priesterkaste und hören den Papst sich als die Sonne bezeichnen und lehren, daß die Fürsten von ihm abhängen gleich wie Planeten von der allbelebenden Sonne. Diesem herrschsüchtigen Priestertum gegenüber hat Luther wieder Jesu Wort zu Ehren gebracht: „Mein Reich ist nicht von dieser Welt“ und „Gebt dem Kaiser, was des Kaisers ist, und Gott, was Gottes ist“. Er hat uns zur Einsicht geführt, daß Religion das Menschenherz beglücken, nicht aber ein Mittel zur Erreichung irdischer Zwecke sein soll.

Indem Luther in allen Dingen sich bemüht, auf Jesus zurückzugehen, müssen alle vermeintlichen Mittler zwischen Gott und der Menschheit, Maria und die Schar der Heiligen, weichen. Er stellt Jesus wieder in den Vordergrund und gibt uns damit große Maßstäbe für unser Tun. Mag auch der Marien- und Heiligendienst viel Anheimelndes und Poetisches in sich tragen und die Scheu des Menschen vor dem heiligen Gott eine gewisse psychologische Berechtigung haben, jener Dienst verweicht sittlich; Jesu Vorbild wirkt im Vergleich zu ihm wie ein Stahlbad.

Um den Menschen zu diesen Höhen hinzuführen, gibt ihm Luther den rechten Wanderstab in die Hand: das reine Evangelium in der lieben Muttersprache und seine Zusammenfassung im Katechismus. Die Formeln und Zeremonien müssen schwinden, und der Gottesdienst wird zum Dienst im Geist und in der Wahrheit. Aus einer übertrieben mystischen Verehrung Gottes mit lateinischem Wort, Weihrauchdampf und Pomp wird der Gottesdienst wieder ein Mittel, das Menschenherz durch gemeinsame Anbetung und verständige Betrachtung zu läutern, und mächtig trägt zur Erhebung des Menschen das deutsche Kirchenlied bei, das uns Luther geschenkt hat. Sahen wir vorhin, wie durch Luther die Individualität gepflegt worden ist, so schauen wir in der Umgestaltung des Gottesdienstes aus einem Priesterdienst zu einem Dienst der Gesamtheit hinwiederum, wie auch die Kräfte des Gemeinns in der Reformation einen guten Nährboden haben.

So ist die Reformation nicht die Quelle der Revolution, wie unsere Gegner behaupten, sondern der Bronnen, wo viele Segensströme

entspringen, die durch die Neuzeit fließen, und es ist Aufgabe unserer Tage, recht zu verstehen, was Luther gewollt hat, und die Keime weiter zu entwickeln, die jene Zeit nicht mehr zu fröhlicher Entfaltung kommen ließ.

Die preussische Städteordnung.

Vom Herausgeber.

Das preussische Unterrichtsministerium hat angeordnet, daß am 19. November in der Geschichtsstunde der Einführung der Städteordnung im Jahre 1808 gedacht werden soll. Unsere gebräuchlichsten Bücher für die Vorbereitung gehen über die Städteordnung etwas summarisch hinweg, und nur eine kleine Zahl von Kollegen wird eine Bibliothek zur Hand haben, die genügend größere Werke enthält, aus denen der Stoff für solch Einzelgebiet genommen werden könnte. Auch werden wir gut tun, bei einer Festbetrachtung nicht nur den Historiker zu Rate zu ziehen, sondern auch den Mann der Praxis zu hören, denn von der heutigen Städteordnung gilt auch das Wort: „Von der Parteien Gunst und Haß verwirrt schwankt sein Charakterbild in der Geschichte“. Es soll darum hier Stoff zusammengestellt werden, der für die Vorbereitung auf die angeordnete Feier als Grundlage dienen kann.

Um die Bedeutung der Städteordnung recht beurteilen zu können, wird es nötig sein, auf die erste Blütezeit des deutschen Städtewesens im 13.—16. Jahrhundert zurückzugehen. Wilhelm Grimm urteilt hierüber: „Was kann reizender sein als das Bild einer Stadt des Mittelalters? Künste, die nur Reichtum ernährt, zogen herbei; kunstreiche Kirchen und öffentliche Gebäude stiegen auf in den sicheren Mauern, grün bepflanzte Plätze erheiterten die zutraulichen Wohnungen, und darinnen ein arbeitames reges Schaffen neben aller Lust im Spiel, Scherz, Tanz und Kriegsübungen. Eines gegründeten Reichtums sich bewußt, gingen die schön gekleideten Bürger daher, stolz auf ihre Freiheit, tapfer sie verteidigend gegen jede Anmaßung, großmütig in Geschenken, ehrbar und streng in ihrer Familie und fromm vor Gott.“ Diese Blüte des Städtewesens hat ihren wichtigsten Grund in dem regen Gemeinfinn der Bürger, in der Befolgung des Grundsatzes: „Alle für einen, einer für alle“. Die Städte des Mittelalters hatten meist eine politische Freiheit, die heute undenkbar ist, und zwar nicht bloß die Reichsstädte, sondern auch die unter den Fürsten stehenden Landstädte. Dem Fürsten leisteten sie nur eine mäßige Abgabe, und ihre militärischen Leistungen für den Landesherrn beschränkten sich gewöhnlich auf bloße Landesverteidigung; oft waren sie bloß zu einem Tagesauszug verpflichtet. Jede Stadt hat ihr besonderes Stadtgericht. In diesem finden nur Bürger das Recht, und sie urteilen nur nach Stadtrecht. Das Stadtrecht unterschied sich vom Landrecht; es entsprach einer vorgerückten Wirtschaftsstufe; denn der reich entwickelte Handel

und das blühende Gewerbe bedurften neuer Rechtsformen. So verdankt das deutsche Recht den Städten viele Anregungen, und die Fürsten haben viele Bestimmungen des städtischen später in das Landesrecht aufgenommen. Auf dem Gebiet des Rechts zeigt sich deutlich die Selbstständigkeit der Städte. Das städtische Gericht hat Richter und Urteilsfinder. Der Richter spricht im Mittelalter nicht Recht, sondern leitet nur den Prozeß. Das Urteil wird von einem Ausschuß der Bürgerschaft, den Schöffen, gefunden. Wenn irgend möglich, suchten die Städte das Recht, den Stadtrichter zu ernennen, an sich zu bringen; vielfach gelang es ihnen, dies Recht dem oft in Geldnot stekenden Landesherrn abzukaufen, und stolz kündeten die Städte ihre eigene Blutgerichtsbarkeit durch Errichtung eines Rolands vor dem Rathause an. Wenn wir von der Beteiligung der Bürger an allen Angelegenheiten der mittelalterlichen Stadt sprechen, so ist dabei nicht an eine demokratische Verfassung zu denken. Über der ganzen Stadt steht der „Rat“. Er geht meist aus den bevorzugten Geschlechtern der Stadt, den Patriziern, durch Kooptation oder mittelbare Wahl hervor. Durch das ganze Mittelalter ziehen sich aber die hartnäckigsten und erbittertsten Kämpfe der minderbegüterten Bürger, die sich in den Zünften zusammengeschlossen haben, um die Teilnahme am städtischen Regiment. Kommen die Zünfte zur Macht, so zeigt sich aber sogleich das alte Bild: wenig bevorzugte Familien üben die Herrschaft aus. Doch wirkt diese Erscheinung im Städteleben zunächst nicht nachteilig, weil die herrschende Minderheit bodenständig war und dem Bürgerblut angehörte. So ziemlich alle Verhältnisse des öffentlichen Lebens kamen im alten Stadtrat zur Sprache. Gesetzgebung und Verwaltung waren sein Gebiet. So weitete sich der Blick dieser alten Ratsherren. Er reichte weit über das städtische Weichbild hinaus; die mächtigen Städtebünde, der rheinische, der schwäbische und die Hanse legen Zeugnis davon ab, wie die Städte ohne Hilfe von Kaiser und Fürst wirtschaftliche Kraft und politische Macht entfalten, eins durchs andere fördern und in trüber Zeit die Bannerträger deutscher Ehre im Ausland sind, in England, in Skandinavien, bei den Moskowitern. In ihren Mauern wohnt eine höhere Kultur als draußen auf dem platten Lande; manche herrliche Kirche, manch prachtvolles Rathaus zeugt von der Bürgerkraft jener Zeit, und ein Besuch im Germanischen Museum in Nürnberg zeigt dem staunenden Auge die Leistungen im Kunstgewerbe jener Tage.

Doch nichts Irdisches ist ewig. Der neue Seeweg nach Ostindien ließ schon im 16. Jahrhundert den deutschen Handel in Süddeutschland stocken; die königlichen Kaufmannsgeschlechter der Fugger und Welser und viele andere brachen zusammen; Holländer und Engländer traten im Handel an die Stelle der italienischen und deutschen Handelshäuser, und endlich vernichtete der traurige Dreißigjährige Krieg, was noch an schönem Schein übrig geblieben war.

In dem Maße, wie im 17. Jahrhundert der wirtschaftliche Niedergang der Städte erfolgte, drang die Fürstenmacht in die städtische Verwaltung ein. Die Verwaltung der Landesherrn ist allmählich der

städtischen ebenbürtig geworden, und das städtische Regiment wird unter die Aufsicht fürstlicher Beamten gestellt. Damit beginnt aber der alte Gemein Sinn in der Bürgerschaft zu erkalten, und alle Bemühungen der Fürsten, die Handels- und Gewerbeinteressen ihrer Städte zu fördern, fielen auf unfruchtbaren Boden; denn der wagemutige, selbständige Bürger Sinn war durch die Not der Zeit und die ängstliche Bevormundung seitens der fürstlichen Bureaucratie verloren gegangen. „Eine trübe, hoffnungsarme, mißvergnügte und ironische Stimmung zeigt sich seit dem Dreißigjährigen Krieg überall, wo der einzelne sich über den Staat ausläßt, in dessen Bannkreise er existierte... Der klare, abwägende, billige Sinn ist dem Deutschen geblieben; der Adel politischer Leidenschaft ist ihm verloren. Es ist ihm gar nicht Freude und Ehre, Bürger eines großen Ganzen zu sein; er hat kein Volk, das er liebt, er hat keinen Staat, den er ehrt, er ist ein einzelner unter einzelnen; er hat noch Gönner und Mißgönner, gute Freunde und arge Feinde, kaum noch Mitbürger, kaum noch Landsleute.“ (G. Freytag.)

So steht es um das Bürgertum an der Schwelle des 19. Jahrhunderts, und wir können nicht genug dankbar sein, daß nach den Tagen von 1806 und 1807 in Preußen Männer ans Kuder kamen, die wohl verstanden, die Zeichen der Zeit zu deuten, die aus den weltumstürzenden Ideen englischer und französischer Geister und den uferlosen Wünschen der aufgeregten Menge den berechtigten und der Menschennatur angemessenen Kern heraus schälten. Wie herrlich lauten in dem Aufsatze des Geh. Rats Frey über „Die Organisation der Municipalverfassung“, den Freiherr vom Stein am 17. Juli 1808 der Immediatkommission mitteilt, die Worte: „Zutrauen veredelt den Menschen, ewige Vormundschaft hemmt sein Reifen, Anteil an den öffentlichen Angelegenheiten gibt politische Wichtigkeit und je mehr diese an Umfang gewinnt, wächst das Interesse für Gemeinwohl und der Reiz zur öffentlichen Tätigkeit, welche den Geist der Nation erhebt, zur Erwerbung gemeinnütziger Kenntnisse, ja selbst eines unbescholtenen Rufes anfeuert und dadurch den Egoismus und die Frivolität zügelt. Im preußischen Staat ist beinahe seit einem Jahrhundert die Autokratie der städtischen Gemeinden absichtlich niedergedrückt, die Verwaltung mit Ausschließung aller bürgerlichen Mitwirkung fremden Invaliden, juristischen Routiniers und Schreibern übergeben worden, und diese Verfassung hat auf völlige Tötung des so schätzenswerten Bürger Sinnes hingewirkt. Nur in den großen Städten findet sich wiewohl auch nur ein bloßer Schatten von Repräsentation durch die Rünste vor, in welchen aber ein erbärmlicher Geist von Einseitigkeit, des Zwiespaltes und des Eigennutzes herrschend ist. Die traurigen Folgen davon, Mangel an Gemeingeist, Geringschätzung des Bürgers und das gesunkene Ansehen der Magistraturen, sind nicht mit einem Federstrich wieder zu tilgen; aber dennoch ist es jetzt oder nie Zeit, eine Reform zu beginnen, deren Früchte erst für die folgenden Generationen reifen können.“

Drei Einzelübel sind es, die Frey verantwortlich macht für das

Gesamtübel, welches auf dem städtischen Gemeinwesen lastet. *) Es ist der Druck des Militärstaates, der Druck der Kammern und das fehlerhafte Verhältnis der Justiz zur Verwaltung insbesondere der Polizei.

Der Druck des Militärstaates äußerte sich in dem Brauch, die ersten Magistratur- und Polizeistellen mit Invaliden zu besetzen, und in dem Übergreifen der Garnisonschefs in die Polizei- und Gemeindeangelegenheiten. In ersterer Beziehung sagt Frey: „Ein solcher gedienter Krieger glaubt, er habe den Staat in seiner früheren Bestimmung durch seine geleisteten Dienste zu seinem verpflichteten Schuldner gemacht, und sieht den erhaltenen Zivilposten nunmehr als einen bequemen Sessel an, auf welchem er sanft ausruhen könne. Wo auch diese Ansicht nicht stattfindet, da hindert auf der andern Seite körperliche und geistige Invalidität, unzureichende Kenntnisse der Geschäfte und Verhältnisse, eine nützliche Wirksamkeit, deren Mängel auf das so notwendige Ansehen der Offizianten und auf das Vertrauen der Bürgerschaft gleich nachteilig einwirkt.“

In letzterer Beziehung führt Frey aus: „Der Soldat ist kein Mitglied des Bürgerverbandes einer Stadt — denn er gehört dem Staate an —, sondern nur zufälliger Bewohner derselben und trägt nichts zu den polizeilichen Anstalten derselben bei, obwohl er ihre Vorteile mit genießt. Woher kommt ihm also das Recht der Einmischung in die Verwaltung derselben, und wenn er gleich die Verpflichtung hat, als der stärkere Arm der Ortspolizei dienstbar zu sein, so erwächst ihm hieraus kein Recht, den Kommandostab in bürgerlichen Angelegenheiten zu ergreifen und aus einer assistierenden eine kommandierende Behörde zu werden. Dieses Rechtsverhältnis ist durchaus gar nicht beachtet und daraus der Erfolg hervorgegangen, daß kein rechtlicher und tüchtiger Bürger sich dazu verstehen will, den Posten eines Bürgermeisters oder Rats Herrn in einer kleinen Stadt anzunehmen, weil der Garnisonschef es sich herausnehmen darf, ihn in ein untergeordnetes Verhältnis zu stellen, grobe Vorwürfe zu machen und wohl mitunter ihn auch zu mißhandeln. Wie weit und arg es damit gehen kann, hat die Erfahrung alter und neuer, selbst der neuesten Zeit, satzjam dargelegt.“

Über „die bis ins kleinste Detail einwirkende Vormundschaft der Kammern“ (Regierungen) führte Frey in den Worten Klage: „Das in der preussischen Staatsverfassung allgemein herrschende Prinzip des Mißtrauens hat veranlaßt, daß Kontrollen über Kontrollen gehäuft und diesen auch die Angelegenheiten der Stadtgemeinen unterworfen wurden. Alles, auch die unbedeutendste Kleinigkeit mußte höheren Ortes geprüft, alles von oben herab entschieden, alles von oben herab befohlen werden. Wie sehr dadurch die Arbeiten von beiden Seiten vermehrt und wie wenig dennoch zum Zweck gewirkt worden, dies werden die überfüllten Aktenischränke und der überall sichtbare schlechte Zustand der städtischen

*) Vgl. auch den Bericht der Minister v. Schrötter und v. Stein vom 1. November 1808. Verß II, 682—687.

polizeilichen Anstalten satksam erweisen. Durch dieses System, welches die Wahlrechte der Bürgerschaft nach und nach vernichtete, und selbige von aller Teilnahme an den Kommunalangelegenheiten ausschloß, sind die Bande zwischen der Magistratur und der Bürgerschaft völlig zerrissen und dadurch das gegenseitige Zutrauen und die wechselseitige Achtung verloren gegangen, ohne welche keine Administration Gutes zu wirken imstande ist. — Es ist kein Akt der Güte, sondern der Gerechtigkeit, der Bürgerschaft die usurpierten Rechte wiederzugeben, ihr die Verwaltung ihres Privateigentums und sämtliche Kommunalangelegenheiten nach einem wohlgeordneten Plane selbst zu überlassen, die Teilnahme an den öffentlichen Geschäften und mit dieser das Interesse für Gemeinwohl zu wecken und dadurch die Liebe zum Vaterlande und jene warme Anhänglichkeit an den Vater desselben zu fesseln, die für Bürgertum und Staaten gleichbeglückend ist.“

Von dem letzten der drei Übelstände endlich findet sich bei Frey folgende Beschreibung: „Die Verbindung der Justiz mit der Magistratur hat die Regierung aller kleinen Städte in die Hände der Richter gegeben, die ihre Überlegenheit im Schreiben zu Vormündern der Magistrate gemacht hat. Die Klage ist allgemein, daß sie mit ihren Schreibern alle Geschäfte von Belang einseitig abmachen und die übrigen Magistratspersonen nach Gefallen nur gebrauchen, um Verantwortlichkeit und unangenehme Geschäfte abzuwälzen. Ehe ein Schritt zur Verbesserung der kleinstädtischen Organisation geschehen kann, muß diese verderbliche Einwirkung vernichtet werden. Jetzt sitzen einzelne Richter in ihren Expeditionszimmern, beladen mit der Rechtspflege einer Stadt, zehn und mehreren Justizariaten, einem weitläufigen Deposital-, Hypotheken- und Pupillenwesen, nebenher als Stadtschreiber mit der städtischen Tabellenarbeit und wohl noch mit Justiz-, Kommissariats- und Notariatsgeschäften. Diese Winkeljustiz ist durchaus wider alle Begriffe von einer zweckmäßigen Justizverfassung, dem ohnerachtet sind mehr als drei Viertel der Nation gezwungen, von ihr in erster Instanz Recht zu nehmen. Eine Unendlichkeit von Schreibereien und Zögerungen entsteht dadurch, daß das Land in hundert kleine Jurisdiktionen zerstückelt ist; Kreisgerichte, die alles umfassen, würden die Hälfte dieser Arbeiten, alle die Requisitionsschreiben, die Kommunikatorien und Exzitatorien, die nur die Aktenchränke füllen und die Sachen verzögern, verrichten“ usw.

So entstand unter Mitwirkung von Stein, Altenstein, Klewiz und Stägemann die „Ordnung für sämtliche Städte der preussischen Monarchie“ vom 19. November 1908.

Onden schreibt darüber: „Zum erstenmal war hier zwischen staatlichen und städtischen Dingen unterschieden mit unerbittlicher Folgestrenge; es gab fernerhin oberhalb der letzteren wohl eine staatliche Aufsicht, aber innerhalb der letzteren keine staatliche Mitverwaltung und auch kein militärisches Übergreifen mehr. Der erste Titel des Gesetzes behielt das ‚oberste Aufsichtsrecht des Staates‘ über ‚die Städte, ihre Verfassung und ihr Vermögen‘ insoweit vor, als nicht ‚auf eine Teilnahme an der Verwaltung‘ in der gegenwärtigen Ord-

nung ausdrücklich verzichtet ward, und beschränkte die Ausübung dieser Oberaufsicht auf vier Geschäfte: dem Staate blieb die ‚Einsicht‘ in die gedruckten Rechnungsauszüge oder die öffentlich darzulegenden Rechnungen der Städte über die Verwaltung ihres Gemeindevermögens, das Recht der Entscheidung von Beschwerden einzelner Bürger oder ganzer Abteilungen solcher über das Gemeinwesen, die Bestätigung neuer Satzungen und die Genehmigung der Wahlen von Magistratsmitgliedern, insbesondere die Ernennung des Oberbürgermeisters in den größeren Städten aus den drei, von der Stadtverordnetenversammlung vorgeschlagenen Kandidaten (§ 153). Wie der Staat, so ward auch der Gutsherr von den innerstädtischen Dingen ausgeschlossen; der Unterschied zwischen mittelbaren und unmittelbaren Städten hörte auf, und damit fielen auch die Rechte hinweg, welche dem Gutsherrn bisher in den ersteren zugestanden hatten. Es gab fernerhin nur noch unmittelbare Städte, die lediglich nach ihrer Einwohnerzahl in ‚große, mittlere und kleine‘ zerfielen und es ist bezeichnend für die Bevölkerungsverhältnisse jener Tage, daß für ‚große‘ Städte schon diejenigen galten, welche mit Ausschluß des Militärs 10 000 Seelen und darüber zählten. Innerhalb der Städte hörte der Unterschied zwischen ‚Groß- und Kleinbürgern‘ auf; es gab nur noch ein Bürgerrecht, das mit der Befugnis städtische Gewerbe zu treiben und Grundstücke im Polizeibezirke der Stadt zu besitzen auch die Rechte der Wahl und der Wählbarkeit zu städtischen Ämtern verband. Das Bürgerrecht durfte niemand versagt werden, der in der Stadt sich häuslich niedergelassen hatte und von unbescholtenem Wandel war. Auch unverheirateten Personen weiblichen Geschlechts, die diese Eigenschaften besaßen, sollte das Bürgerrecht zugänglich sein. Zu den Pflichten, welche mit dem Bürgerrechte verbunden sind, gehörte auch die, öffentliche Stadtämter, zu denen ein Bürger berufen ward, zu übernehmen, sowie Aufträgen, die ihm zum Besten des Gemeinwesens gemacht werden, sich zu unterziehen.

Die Regierung der Stadt ward einem aus und von der Bürgerschaft gewählten Magistrat als der ‚ausführenden Behörde‘ (§ 174) übertragen und diesem als Vertretung der Bürgerschaft eine gleichfalls gewählte Versammlung von Stadtverordneten an die Seite gestellt. In der Einrichtung des Magistrats ist ein Zug besonders bemerkenswert. Während die Stadtverordnetenstellen sämtlich unentgeltlich verwaltet werden müssen und eine Remuneration von einzelnen derselben, um so mehr ausdrücklich untersagt wird, als die Annahme solcher Remunerationen ohnehin schon Mangel an Gemein Sinn verraten würde (§ 114), wird bei dem Magistrat sofort auf besoldete Beamte Bedacht genommen. Besoldet ist in kleinen Städten der Bürgermeister und der Ratsmann, der zugleich Kämmerer ist; besoldet ist in mittleren Städten außer Bürgermeister und Kämmerer auch der Syndikus; in großen Städten aber sind besoldet außer dem Oberbürgermeister, ein bis zwei ‚gelehrte Stadträte‘ (d. h. ‚gesetz- und verfassungkundige Männer, die für die öffentliche Geschäftsführung vollständig ausgebildet sind‘), ein Stadtrat fürs Baufach, ein Stadtrat als Kämmerer (§ 144).

Unbesoldete Stadträte gab es daneben in kleinen Städten 4—6, in mittleren 7—12, in großen 12—15.

Mit ebensoviel Weisheit als für die Gewinnung der Arbeitskräfte, war für die Verteilung und Besorgung der Arbeit gesorgt. Es muß als ein überaus glücklicher und verdienstlicher Gedanke bezeichnet werden, daß für zehn verschiedene Geschäftszweige, wie Kirchenfachen, Schulfachen, Armenwesen, Feuerversicherung, öffentliche Sicherheit, Gesundheitsanstalten, Baugeschäfte, Kassenaufsicht, Maße und Gewichte, Servismwesen, besondere stehende Ämter in Gestalt gemischter Deputationen und Kommissionen aus dem Magistrat und der Bürgerschaft vorgesehen waren (§ 179).

In dieser Städteordnung war an alles gedacht, woran die Konstituante von 1789 nicht gedacht hatte, alles getrennt, was diese irrtümlich zusammengeworfen, alles verbunden, was diese zu Unrecht zerrissen, kurz all die Mißgriffe vermieden, welche diese haufenweise begangen und für die Frankreich so schwer gebüßt hatte.

Fünf Tage nach dem Erlaß dieses denkwürdigen Gesetzes ward der Minister vom Stein zum zweiten Mal und nun für immer aus dem preußischen Staatsdienst entlassen.“

„Der erziehenden Kraft seiner auf Belebung der edelsten Triebe des Menschen berechneten Vorschläge vertraute Stein so unbedingt, daß er von ihrer Ausführung sogar die geistige Eroberung der Polen für den preußischen Staat für möglich hielt. Für sie galt sein schönes Wort: Soll die Nation veredelt werden, so muß man dem unterdrückten Teil derselben Freiheit, Selbständigkeit und Eigentum geben und ihm den Schuß der Gesetze angedeihen lassen.“

Doch die folgende Zeit brachte ein kleines Geschlecht hervor; ihm bangte vor der Größe der Ideen Steins und seiner Mitarbeiter; man witterte allenthalben Umsturzgedanken, und das Wort vom „beschränkten Untertanenverstande“ ward geboren. Auf dem diesjährigen Städtetage in Königsberg, der Stadt, wo die Städteordnung das Licht der Welt erblickt hat und 1809 zuerst in Preußen eingeführt worden ist, führte Stadtverordneter Prof. Dr. Preuß aus Berlin u. a. folgendes aus: „Kaum war aber die Städteordnung in Kraft getreten; so erschienen in immer wachsender Zahl Kabinettsorders, die den Charakter der Deklarationen zur Städteordnung beanspruchten. Daran schlossen sich Ministerialreskripte, die das Gesetz nur zum Teil ausführten und auslegten, größtenteils aber umdeuteten und abänderten. Charakteristisch für ihre Tendenz ist die immer beliebter gewordene Heranziehung der Bestimmungen des preußischen Landrechts zur Deklaration der Städteordnung. Wie in den amtlichen Kreisen, so wurde auch literarisch in einer für jene Zeit umfangreichen Polemik durch Presse und Streitschriften um Sein oder Nichtsein der ersten Städteordnung gekämpft. Die revidierte Städteordnung vom 17. März 1831 legte die Entscheidung aller Streitfragen der städtischen Verwaltung in die Hand der Regierung. Sie brachte auch jene Definition der Staatsaufsicht, aus deren Inhalt es bezeichnet wird, dafür zu sorgen, daß die Verwaltung fortwährend in dem vorgeschriebenen Gange bleibt und Störungen be-

seitigt werden'. Schließlich scheute man noch davor zurück, die erste Städteordnung durch diese Revision schlankweg zu beseitigen. Man ließ vielmehr den im Besitze der Städteordnung von 1808 befindlichen Städten die Wahl zwischen beiden Gesetzen. Die Wahl war so leicht, daß sich in allen alten Provinzen nur drei Städte fanden, die freiwillig den seltsamen Tausch vornahmen, nämlich Königsberg in der Neumark, Wendisch-Buchholz und Kremen.

Die Kabinettsorder von 1832 stellte die bisher zur ersten Städteordnung erlassenen Deklarationen zusammen, wodurch der Inhalt jenes Gesetzes dem der Revision angenähert wurde. Der Leitgedanke der Steinischen Reform, die Verfassung des Volksstaates aus der kommunalen Selbstverwaltung heraus zu entwickeln, war nicht zur Durchführung gelangt.

In Preußen hatte schon im August 1848 das Ministerium Auerwald der Nationalversammlung den Entwurf zu einer Gemeindeordnung vorgelegt. Einer der ersten Akte der jungen konstitutionellen Gesetzgebung war das Gesetzesbündel vom 11. März 1850, das auf einmal eine neue Gemeindeordnung, eine Kreis-, Bezirks- und Provinzialordnung und ein Polizeiverwaltungs-gesetz brachte. Mit vier Systemen des Staatsrechts und mit einem Zustand der Verwaltungsorganisation — halb Rohbau und halb Ruine — trat Preußen in die Ära der Reichsgründung ein. Durch die Annexion von 1866 traten zu jenen vier noch fünf weitere Städteordnungen hinzu.

Was in Preußen die kommunale Selbstverwaltung einengt, das ist ein gewisses Mißtrauen gegen die Unabhängigkeit der Selbstverwaltung zugunsten der Überlegenheit staatlicher obrigkeitlicher Gewalt. Von großer Tragweite, ja eine Lebensfrage für die ganze kommunale Selbstverwaltung ist das Verhältnis der Stadtgemeinde zur Ortspolizei. Die bisherige Methode bedeute geradezu die Wiederherstellung der Subordination an Stelle der Aufsicht im Sinne der Selbstverwaltung. Einst hatte der Staatsabsolutismus als Gegengewicht gegen die patrimoniale Selbstherrlichkeit der städtischen Vertretungen die staatliche Bestätigung eingeführt. Die erste Städteordnung beseitigte diese Patrimonialität und setzte bestimmte Amtstermine fest. Sie behielt aber das staatliche Bestätigungsrecht bei. Die revidierte Städteordnung zog die Staatsaufsicht weit schärfer an. Die kurzlebige Gemeindeordnung von 1850 hat dann die Bestätigung auf Bürgermeister und Beigeordnete beschränkt. Diese Beschränkungen gingen jedoch nicht in die Städteordnungen der 50er Jahre über. Diese Bestätigungsfrage spielte verschiedentlich eine wichtige Rolle, auch in der Organisationsgesetzgebung der 80er Jahre. Dann kam ein Kompromiß der schlimmsten Sorte, das Zuständigkeitsgesetz 1883. Danach kann der Regierungspräsident die Bestätigung nur unter Zustimmung des Bezirksausschusses verlagern. Die versagte Zustimmung kann aber durch den Minister des Innern ergänzt werden. Die Vermischung von Aufsicht und Subordination ist auch eine der Ursachen, die zu dem das ganze Jahrhundert hindurch währenden Streite zwischen Staat und Stadt um die Volksschule ge-

führt haben. Das Übergewicht, das die erste Städteordnung den Stadtverordneten als beschließendes und regelmäßig entscheidendes Organ dem ausführenden Magistrat gegenüber gegeben hatte, wurde durch die Revision von 1831 in eine völlig dualistische Koordination verwandelt.

Die städtischen Gemeinden müssen von den Fesseln, die sie drücken, befreit werden. An der ersten Jahrhundertwende städtischer Selbstverwaltung ist die Zeit dafür gekommen. Für die großen reichen mächtigen Bürgerschaften unserer Zeit ziemt es sich wenig, ruhig vom kommunalpolitischen Erbe der Vorzeit zu zehren und auf die kraftvolle Initiative zu seiner zeitgemäßen Ausgestaltung zu verzichten. Nur so können sie das Vertrauen rechtfertigen, das die Väter der ersten Städteordnung ihnen und ihrer Zukunft entgegenbrachten. „Was du ererbt von deinen Vätern hast, erwirb es, um es zu besitzen.“

Und lehrreich sind auch die folgenden Stellen aus dem Festvortrage des Oberbürgermeisters Dr. Rive in Halle: „Als das Gesetz dem Städter die Stadt, dem Bürger das Bürgerrecht gab, mußte die Nation sich an das Geschenk der Freiheit erst gewöhnen, mußte empfinden lernen, daß das Verantwortlichkeitsgefühl höher steht als dumpfer Gehorsam. Das war nur langsam möglich. Die Selbstverwaltung der damaligen Zeit hat sich aber ihrer gewaltigen Aufgabe fähig gezeigt und der Großstadtentwicklung einen Boden geschaffen, auf den wir von der Höhe der Zeit nur mit Bewunderung herabsehen können. Wo freilich die Selbstverwaltung durch reaktionäre Staatsorgane oder polizeiliche Bureaukratie an freier Entfaltung behindert war, verkümmerte die Entwicklung. Die Periode der ersten Städteentwicklung großen Stils ging zu Ende, eine unvergleichlich größere folgte ihr. Ein wirtschaftliches Leben von unendlicher Triebkraft und ein geistiges Schaffen voll schöpferischer Ideen begann, wuchs und vertiefte sich im Laufe wechselvoller Zeiten und erhob die Städte zum Mittelpunkt realer Macht und zur Pflegestätte geistiger Kultur und sozialer Sitten . . .

In der Gemeindeschule sind die Rechte der Selbstverwaltung am wenigsten zur Entwicklung gekommen, das Können der Selbstverwaltung aber feiert in ihr seinen stolzesten Triumph. Der Redner schloß: Der Geist, der heute Stadt und Bürger beseelt, ist der Lebensodem jenes Mannes, der als des gebeugten Vaterlandes ungebeugter Sohn in den darniederliegenden Städten das Werkzeug für die Aufrichtung des Vaterlandes und seine zukünftige Größe erkannte. Bei seinem Tode hat Dahlmann gesagt: „Die Zeit wird kommen, da man ihm seine Tugenden verzeiht“. 100 Jahre sind vergangen. Die Zeit ist gekommen.“

Quellen:

Onden, Das Zeitalter der Revolution, des Kaiserreichs und der Befreiungskriege.
von Below, Das ältere deutsche Städtewesen und Bürgertum.
Freitag, Bilder aus der deutschen Vergangenheit.
Pfalz, Bilder aus dem deutschen Städteleben im Mittelalter.
Dertel, Die Städteordnung für die sechs östlichen Provinzen der Preussischen Monarchie vom 30. Mai 1833.

Anmerkung: Allen, die sich noch eingehender um dem Stoff beschäftigen wollen, sei das neu erschienene Buch von Assessor Dr. Petersilie „Entstehung

und Bedeutung der Preussischen Städteordnung“ (ca. 160 S., M. 2,—, Dür in Leipzig) aufs wärmste empfohlen. Es behandelt folgende Kapitel: Deutsche Städte im Mittelalter, Korruption der städtischen Verwaltung im 16. u. 17. Jahrhundert, Vernichtung der Stadtfreiheit, die Städteordnung von 1808. Als Festschrift will es allen, die etwa vor größerer Zuhörerschaft über die Städteordnung sprechen sollen, nicht nur trockenes Material aus der Verwaltungsgeschichte bringen; es wird auch die farbenfrische Darstellung unsrer besten Historiker und die Dichtung zur Hilfe herbeigezogen.

Lose Blätter.

I. Rundschau.

1. Zeitgeschichtliche Mitteilungen.

Auf der letzten Versammlung des pommerschen Provinziallehrervereins hat der Regierungsvertreter, Oberregierungsrat von Frankenthal, scharfe Worte an die Lehrer gerichtet. Ein Redner hatte geäußert, die Regierung schene die Aussprache mit den Lehrern; darum habe sie keine Vertreter gesandt. Zur zweiten Sitzung erschien nun der genannte Vertreter und führte aus: „Herr Pastor Müller hat in der gestrigen Debatte das Wort gebraucht, daß die Regierung zu der gegenwärtigen Tagung der pommerschen Lehrerschaft nicht erschienen ist, weil sie wohl Angst habe. Mit Pastor Müller wird sich die Regierung an anderer Stelle auseinandersetzen. Dadurch, daß die Versammlung die Erklärung mit Beifall aufgenommen hat, haben Sie sich an einer schweren Herabsetzung und Diskreditierung Ihrer vorgelegten Behörde beteiligt. Respekt vor der vorgelegten Behörde ist ja nicht mehr modern. Ich konstatiere, daß wir keine Angst haben. Wir können natürlich Ihren Verhandlungen nicht mehr ein so warmes Gefühl entgegenbringen und an Ihren Verhandlungen weiter nicht mehr teilnehmen.“ Welche Folgen diese scharfen Worte hüben und drüben haben werden, läßt sich nicht übersehen. Wer helle Ohren hat, vernahm schon Pfingsten in Dortmund leise Untertöne von gleicher Klangfarbe. Und als auf den Huldigungsgruß an unsern kaiserlichen Herrn die nur vom Kabinettsrat v. Eisenhardt-Rothe unterzeichnete kurze Antwort einlief: „Majestät lassen für den Huldigungsgruß und das Gelöbniß der Treue des Deutschen Lehrervereins bestens danken,“ standen wohl manche unter dem Eindruck, daß man an höchster Stelle mit uns nicht völlig einverstanden sei, und außerpreussische Lehrerzeitungen gaben ihrer Enttäuschung offen Ausdruck. Nehmen wir noch die bekannten Äußerungen des bayerischen Kultusministers v. Wehner und den Erlaß des Staatssekretärs v. Köller in Strassburg hinzu, so ergibt sich mit ziemlicher Gewißheit die betrübende Tatsache, daß gewisse Gegensätze und Verstimmungen zwischen der Lehrerschaft und hohen Behörden vorhanden sind.

Wo haben wir die Ursache zu suchen, und wie können wir diese unheilvolle Spannung beseitigen? Wir Lehrer gehören einem jungen Stande an. Es geht uns zum Teil so wie dem jungen geeinten Deutschland im Räte der Völker Europas. Wenn es jetzt seinen Platz an der Sonne fordert, so wird ihm dies übel ausgelegt. Wir wollen jetzt auch, daß man uns Volksschullehrer nach der Bedeutung der Schule in der Neuzeit werte. In ihrer letzten Sedanbetrachtung schrieb die Deutsche Zeitung: „Die deutsche Unterrichtsleitung aber und die deutsche Volksschule möge immer voller und tiefer ihre Pflicht erfassen, das Erbe unserer verschlungenen Geschichte, das Vermächtnis unserer großen Tage zum lebendigen Besitz der aufwachsenden Generationen zu machen. Gegenüber den antinationalen und internationalen Gefahren dieser Zeitaläufe muß unsere Jugend sozusagen von Hause aus „national imprägniert“ sein. Tag für Tag erleben wir es aber noch, daß Berliner Gemeindschüler der beiden obersten Klassen uns kaum zu sagen wissen, wer Bismarck war, und was er geleistet hat; und vor kurzem klagte ein Vorkämpfer des Deutschtums in Nordamerika offen vor uns,

daß die Deutschen durch die deutsche Volksschule zu wenig national gefestigt hinübertämen und dadurch so leicht drüben verloren gingen.“ Wir hören hier die Stimme einer ernstern Zeitung, die nicht um Lehrgunst buhlt. Ähnliche Äußerungen von bedeutender Stelle aus ließen sich vielfach anführen, und wir brauchen nicht etwa außerdem unser Leumundszeugnis von einer Presse her zu holen, die vielleicht nicht ohne Nebenabsichten das Bild des Lehrerstandes auf Goldgrund malt.

Denken aber ernste Männer so, wie die Deutsche Zeitung spricht, dann darf man es uns Volksschullehrern auch nicht verargen, wenn wir unsere Leistungen und das Entgelt hierfür an andern Ständen prüfen und mit Forderungen hervortreten, die anscheinend die Bescheidenheit vermissen lassen. Es erregt berechtigtes Mißfallen, wenn dann auf diese Forderungen mit salbungsvollen Trostworten über die ideale Bedeutung des Berufs und die daraus entspringende innere Befriedigung oder mit verlegendem Hinweis auf nie zu befriedigende Begehrlichkeit der Lehrer geantwortet wird. Darum bewahren die preussischen Volksschullehrer dem Minister Dr. Boffe ein so dankbares Andenken, weil er mit kräftigem Arm an der äußern Hebung des Lehrerstandes gearbeitet hat.

Aus den Reihen des Lehrerstandes erschallt aber noch manche besondere Klage. Es ist unnötig, hier auf die Forderung der Sachaussicht und der Umgestaltung der Lehrerbildung näher einzugehen. Wir erinnern nur an die tiefe Mißstimmung, die bei vielen Volksschullehrern durch das ungleiche Maß bei Festsetzung der Ferien an Volksschulen und gehobenen Schulen in demselben Orte entstanden ist. Wieviel bittere Worte hört man, wenn Lehrer von ihren Erfahrungen erzählen, die sie bei Reisen zu Gerichtsverhandlungen hinsichtlich der Zeugengebühren oder bei Amtreisen hinsichtlich der Tagegelber gesammelt werden. Der Refrain lautet immer und immer: „Wie werden wir den Bevölkerungsschichten gleich behandelt, die nach ihrer sozialen Bedeutung weit unter uns stehen.“ Da in unserem Staatsleben im gewöhnlichen Lauf der Zeiten sich alles schrittweise entwickelt und der Einreihung der Volksschullehrer manches Hindernis im Wege steht, so ist es nicht zu verwundern, wenn Reibungen entstehen und man auf beiden Seiten manchmal als bösen Willen ansieht, was berechtigten Gründen entspringt. Sodann darf auch nicht übersehen werden, daß hüben und drüben viel menschliche Schwäche den Blick trübt. Wer im Besitz der Macht ist, sieht es ungern, wenn er ein Stück davon an neu aufstrebende Gewalten abtreten soll. Auch ist vielen beschränkten Leuten Erweiterung und Vertiefung der Volksbildung ein Schreckgespenst, und sie betrachten die Volksschullehrer, die Träger der Bestrebungen auf Hebung der unteren Volksschichten, darum mit scheelem Blick.

Da es nicht in unserer Macht liegt, unsere Gegner über Nacht zu bekehren, so ist es an dieser Stelle am wichtigsten, die Frage zu beantworten: „Welche Fehler haben wir Lehrer zu vermeiden, um unserer Sache nicht selbst hinderlich zu sein?“ Es ist keine dankbare Aufgabe, Berufsgenossen als warnender Freund gegenüberzutreten, und doch sollte die Tatsache, daß die stets zu Lob bereiten Freunde nicht immer die besten sind, manchem den Mut zu abweichender Meinung stärken.

Aus sicheren Quellen vernehmen wir, daß an hohen Stellen gewisse freie Äußerungen auf Lehrerversammlungen und in der Fachpresse verstimmt haben oder allmählich Mißstimmung erregen. Man hat uns im Verdacht, daß wir uns der Disziplin nicht fügen wollen, daß wir für uns eine Ausnahmestellung erstreben, und daß wir eine Weltanschauung vertreten, die mit den herkömmlichen nationalen und religiösen Grundlagen unseres Volkslebens nicht übereinstimmt. Wir haben an dieser Stelle schon früher betont, daß in unsern großen Lehrerversammlungen eine gewisse Gefahr liegt; es drängen sich dort oft Leute vor, deren Stärke mehr in der Kritik als in vorurteilsfreier Würdigung historischer Entwicklungsstufen besteht. Es ist nicht jedermanns Ding, vor tausendköpfigen Versammlungen Gedanken zu verfechten, die zur Mäßigung und zum Abwarten des rechten Zeitpunktes mahnen. Da die großen Versammlungen verhältnismäßig stark von jüngeren Lehrern besucht werden, so kommt das Temperament der

Jugend auch kräftig zum Ausdruck, und mancher Beschluß lautet unter dem Einfluß der Massensuggestion ungezügelter, als die Meinung der Gesamtheit es erfordert. Die öffentliche Kritik hält sich an die Worte der einzelnen Redner, falls diese nicht ausdrücklich von der Versammlung abgelehnt worden sind, und die unter dem hinreißenden Einfluß, den so große Festversammlungen ausüben, der historische Sinn und das kalte Urtheil gegenüber dem flüchtigen Wort oft zurückgedrängt werden, so schallt manchem radikalen Ausspruch lauter Beifall entgegen, der bei längerer kritischer Betrachtung jener Ausführung sicher nicht geäußert worden wäre. Wie berichtet wird, haben solche Worte ihren Weg bis zur höchsten Stelle gefunden und dort Mißfallen erregt, so daß wohlwollende Männer Mühe haben, unsere Sache zu verfechten. Es tut darum not, daß wir unsere Versammlungen der Zahl nach vermindern und dem Umfang nach verkleinern, und daß wir dort nur die Leute zu Worte kommen lassen, deren Stärke nicht nur im Enthusiasmus, sondern vorwiegend im ruhigen Urtheil ruht. Wenn wir Männer wie Scharrelmann in ihrer Fehde gegen jegliche Bindung in amtlichen Verhältnissen unwidersprochen Gedanken wie folgende äußern lassen, dann dürfen wir uns nicht wundern, wenn viele Leute den Kopf schütteln. Er sagt z. B. über den Stundenplan: „Er ist mir wieder das geworden, was er eigentlich für den Lehrer nur sein kann, nämlich ein Nothelf.“ „Über den Schluß der Stunde habe ich mich gewöhnt selbst zu entscheiden.“ „So könnte es auch kommen, daß gelegentlich eine Disziplin wochenlang zu kurz kommt und eine andere wochenlang über Gebühr gepflegt wird. Überhaupt verwischen sich mir die Grenzen der einzelnen Fächer mehr und mehr.“ „Wie manche Stunde habe ich schon gegeben, die uns alle ein gutes Stück weiter brachte, und von der ich doch nicht sagen könnte, ob's eine Religionsstunde oder eine Weltgeschichtsstunde oder gar eine Sprachstunde war. Und in der That, in einem idealen Unterricht müßten eigentlich alle Disziplinen verschmelzen.“ „Auch in der letzten Woche habe ich einen ganzen Vormittag Weltgeschichte gegeben, einfach, weil die Kinder nicht wieder heraus wollten aus dem einmal aufgeschlossenen historischen Rahmen.“ „Und wie mit diesem (Stundenplan), so ging es mir auch mit dem Lehrplan, mit den Vorschriften über Schulordnung, mit der Aussicht und den häuslichen Arbeiten.“ „Man möchte ja gern sich still einfügen in den großen Rahmen der staatlichen Unterrichtsordnung, aber wie kann ich das, wenn ich auf Schritt und Tritt mit meinen besten Überzeugungen in Widerspruch gerate? Wer kann gegen sein Gewissen!“ „Mit ruhigem Gewissen fordere ich jegliche Freiheit in meinem Unterrichte, die mir aus pädagogischen Gründen nötig erscheint,“ usw. Solche Worte haben zunächst etwas Besessenes, und oberflächliche Geister lassen sich dauernd dadurch fesseln. Männer mit Sinn für das wirkliche Dasein werden die Trugschlüsse indes bald erkennen und haben die selbstliche Pflicht, in der Öffentlichkeit dagegen Widerspruch zu erheben; denn wenn man dem genialen Manne jene Freiheit sehr gern gewähren sollte, so möchte sie doch in den Händen des Durchschnittsmenschen nur Unheil anrichten.

Wir sind auch zu leicht geneigt, beim Zwist zwischen Lehrer und Behörde in unsern Kollegen Märtyrer des freien Mannesmutes zu sehen. In den letzten Zeiten sind die Namen Leipacher in Ostpreußen, Fußs in Pommern, Hansen in Schleswig-Holstein und der jenes Kollegen in Jolefowo in Polen in der Lehrerpresse und selbst in politischen Zeitungen oft genannt worden. Man hätte nach der Darstellung manches Blattes glauben können, die Zeiten Wanders seien wiedergekommen; jeder der genannten Kollegen sollte ein Opfer seines Kampfes wider die Reaktion auf kirchlichem oder politischem Gebiete geworden sein. Wohl wissen wir, daß manche höheren politischen Beamten den konservativen Lehrer bevorzugen; wir haben aber auch aus dem Munde von höheren Vorgesetzten das Wort gehört: „Man sollte bei der Beurteilung von Lehrern nicht ihre politische Stellung ausschlaggebend sein lassen.“ Wir haben liberale Lehrer ihre politischen Rechte freimüthig ausüben sehen, ohne daß ihnen daraus die geringste Schwierigkeit entstanden ist. Es kommt hierbei stets auf den persönlichen Takt und die Tüchtigkeit im Amte an. Und so haben wir auch Anlaß, die Sache jener Kollegen mit kritischem Blick zu betrachten. Von Leipacher be-

richtete man nach einem Vortrag, den er im Lehrerverein Gotha gehalten hatte, er sei der Sache, die er vertreten wollte, innerlich nicht gewachsen gewesen, und Gotha ist keine Hochburg der Reaktion. Was über Hansen und den Posener Kollegen hinterher berichtet wurde, mußte doch auch bedenklich stimmen. Von Hansen empfängt man den Eindruck, daß er seine Vorgesetzten gereizt hat, und der andere Kollege scheint von einer gewissen Neigung zur Eigenbrötelei nicht frei zu sein. Auch im Falle Juchs können wir Fernerstehenden nicht klar sehen, wie weit politische und wie weit Gründe des inneren Schulbetriebes für die Nichtbestätigung maßgebend gewesen sind. Jedenfalls müssen wir in all solchen Fällen in der Bildung eines Urteils sehr vorsichtig sein und dürfen nicht ohne weiteres unsere Meinung von der Zeitung, möge sie rechts oder links stehen, gefangen nehmen lassen. Wir sollen unsere Sache mit Mannesmut verteidigen, dabei aber stets an jene Fabel vom Wettstreit zwischen der Sonne und dem Wind denken. Es gibt viele Leute, die ein gerades Manneswort und Ungeschliffenheit verwechseln. Wie weit leider Lehrer im Kampfe gegen ihre Widersacher sich vergessen können, beweist folgende Anzeige in der in Straßburg erscheinenden „Freien Lehrerzeitung“:

Lederverwaren.

Spezialitäten-Offerte.

Neu!

Hungergürtel.

Neu!

Als Spezialität offerieren wir für Lehrer pro 1908 Gürtel zum Engerschnallen, unzerreißbar, bis auf 52 cm Leibumfang zurückzustellen, Verschluß mit bronziertem (Röller)-Medaillon.

H. Offen und S. Arren.

Wir sehen, es wird gesündigt haben und drüben. Es tut uns allen weise Mäßigung und Selbsterziehung not.

2. Pädagogische Mitteilungen.

Entwurf eines Gesetzes zur Abänderung des Gesetzes betreffend das Dienstfeinommen der Lehrer und Lehrerinnen an den öffentlichen Volksschulen Preußens vom 3. März 1897. *)

Neben dem festen Dienstfeinommen dürfen nur einmalige außerordentliche Bewilligungen an einzelne Lehrer oder Lehrerinnen aus besonderen Gründen erfolgen. Das Grundgehalt beträgt für die Lehrerstelle 1350 M., für die Lehrerinstelle 1050 M. jährlich. Für die endgültig angestellten technischen Lehrkräfte kann das Grundgehalt durch Beschluß des Schulverbandes auf einen niedrigeren als den in Abs. 1 bezeichneten Betrag, jedoch nicht unter 1100 M. für die Lehrerstelle und 900 M. für die Lehrerinstelle jährlich festgesetzt werden.

Ortszulagen. Die Schulverbände mit 25 000 oder mehr Einwohnern können mit Genehmigung der Schulaufsichtsbehörde die allgemeine Gewährung pensionsfähiger Ortszulagen an ihre Volksschullehrpersonen beschließen. Die Zulagen dürfen in den Schulverbänden mit 25 000 bis 50 000 Einwohnern 200 M. für den Lehrer und 100 M. für die Lehrerin, in den Schulverbänden mit mehr als 50 000 bis 100 000 Einwohnern 400 M. für den Lehrer und 200 M. für die Lehrerin, in den Schulverbänden mit mehr als 100 000 Einwohnern 750 M. für den Lehrer und 300 M. für die Lehrerin jährlich nicht übersteigen. Der Bezug der Zulagen kann von der Erreichung einer bestimmten Dienstzeit abhängig gemacht werden.

Schulverbände mit einer geringeren Einwohnerzahl können, wenn sie in der engeren Umgebung von Schulverbänden der in Abs. 1 gedachten Art liegen und mit ihnen eine wirtschaftliche Einheit bilden, in gleicher Weise wie diese Schulverbände mit Genehmigung der Schulaufsichtsbehörde ihren Volksschul-

*) Um den Gesetzentwurf bringen zu können, haben wir in diesem Hefte einige Abschnitte der Rosen Blätter unterdrückt. Den nächsten Teil der Begründung wollen wir im Dezemberheft abdrucken. Auch müssen wir unser Urteil über den Gesetzentwurf bis dahin verschieben, da aus technischen Gründen hierfür in diesem Hefte kein Platz mehr vorhanden ist.

Lehrpersonen Ortszulagen bewilligen, sofern auf ihren Antrag der Provinzialrat nach Anhörung der Schulaufsichtsbehörde das Vorliegen der gedachten Voraussetzung ausdrücklich festgestellt hat.

Für die Berechnung der Einwohnerzahl ist die durch die jedesmalige letzte Volkszählung ermittelte Zahl der ortsanwesenden Zivilbevölkerung maßgebend. In Gesamtschulverbänden kommt es auf die Einwohnerzahl der größten der den Gesamtschulverband bildenden einzelnen Gemeinden (Gutsbezirke) an.

Gegen die Verfügung der Genehmigung durch die Schulaufsichtsbehörde steht dem Schulverband binnen zwei Wochen die Beschwerde an den Provinzialrat zu. In den Hohenzollernschen Landen beschließt an Stelle des Provinzialrats der Bezirksausschuß, und zwar endgültig. In der Stadt Berlin findet gegen den Beschluß der Schulaufsichtsbehörde binnen zwei Wochen die Klage im Verwaltungstreitverfahren bei dem Oberverwaltungsgerichte statt.

Soweit es nach den örtlichen Verhältnissen notwendig ist, können die im Abs. 1 und 4 bezeichneten Schulverbände, letztere unter der dort bezeichneten Voraussetzung, angehalten werden, ihren Volksschullehrpersonen pensionsfähige Ortszulagen bis zu der im Abs. 2 gedachten Höhe zu zahlen.

Den auftragsweise vollbeschäftigten Lehrern (Lehrerinnen) ist in der Regel eine Vergütung in Höhe der Besoldung der einstweilig angestellten Lehrer (Lehrerinnen) zu gewähren.

Mit Kirchenamt verbundene Stellen. Die Feststellung des Mehrbetrages erfolgt nach Benehmen mit der kirchlichen Aufsichtsbehörde durch die Schulaufsichtsbehörde. Gegen den Beschluß steht dem Schulverbande und der Kirchengemeinde binnen zwei Wochen die Beschwerde an den Provinzialrat zu. Zur Zahlung des so festgestellten Mehrbetrages ist der Schulverband verpflichtet. Das Gesetz, betreffend die Feststellung von Anforderungen für Volksschulen vom 26. Mai 1887, findet keine Anwendung. Die Vorschriften finden bei dauernder Verbindung eines Schulamts mit einem jüdischen Kultusamte sinngemäß Anwendung.

Höhe der Alterszulagen. Der Einheitsatz der Alterszulage beträgt für Lehrer 200 Mk., für Lehrerinnen 150 Mk. jährlich. Der im § 6 bestimmte Höchstbetrag von 1800 und 1350 Mk. ist auch für die Stadt Berlin maßgebend.

Mietentschädigung. Als Mietentschädigung für die Lehrer und Lehrerinnen ist eine Geldsumme zu gewähren, die eine ausreichende Entschädigung für die nicht gewährte Dienstwohnung darstellt. Einstweilig angestellte Lehrer und unverheiratete Lehrer ohne eigenen Hausstand, sowie die Lehrer, die noch nicht vier Jahre im öffentlichen Schuldienste gestanden haben, erhalten eine um ein Drittel geringere Mietentschädigung. Die Mietentschädigung ist für jede Provinz unter Zugrundelegung der für den Wohnungsgeldzuschuß der unmittelbaren Staatsbeamten maßgebenden Ortsklasseneinteilung nach bestimmten Sätzen für jede Klasse festzusetzen, und zwar getrennt für Rectoren, Lehrer und Lehrerinnen. Der Tarif wird nach Anhörung der Kreisausschüsse und der Gemeindevorstände der einen Stadtkreis bildenden Stadtgemeinden sowie der Bezirksausschüsse durch Beschluß des Provinzialrats endgültig festgesetzt. Eine anderweite Festsetzung des Tarifs ist nur bei erheblicher Änderung der zugrunde liegenden tatsächlichen Verhältnisse zulässig. Die Stellung der Orte in den verschiedenen Ortsklassen bestimmt sich nach dem Ortsklassenverzeichnis, wie es nach reichsgesetzlicher Regelung für die Gewährung von Wohnungsgeldzuschüssen an die Reichsbeamten jeweilig maßgebend ist. In Gesamtschulverbänden, zu denen Gemeinden (Gutsbezirke) verschiedener Klassen gehören, ist die höhere Ortsklasse maßgebend.

Bei Veränderungen in der Klasseneinteilung kommt vom Beginne des auf die Veröffentlichung der Veränderung folgenden Kalendervierteljahres ab der danach sich ergebende etwaige veränderte Satz der Mietentschädigung in Anwendung.

Bei der Bemessung des Ruhegehaltes wird der Durchschnittsatz der Mietentschädigung der betreffenden Lehrerkategorie für die sämtlichen Klassen in Anrechnung gebracht. Der Satz gilt auch für die Lehrer und Lehrerinnen, die eine Dienstwohnung haben.

Anrechnung auf das Grundgehalt. Auf das Grundgehalt oder die nach § 3 gewährte Besoldung sind anzurechnen: 1. Der Ertrag der Landnutzung,

2. die sonstigen Diensteinkünfte an Geld oder Naturalleistungen, 3. das Brennmaterial.

Bei amtlicher Festsetzung des Diensteinkommens beschließt auf Anrufen von Beteiligten über die Anrechnung dieser Diensteinkünfte der Kreisausschuß und, sofern es sich um Stadtschulen handelt, der Bezirksausschuß. Der Beschluß des Bezirksausschusses in erster oder zweiter Instanz ist endgültig.

Eine anderweite Festsetzung ist bei erheblicher Änderung der ihr zugrunde liegenden tatsächlichen Verhältnisse zulässig.)

Die Festsetzung gilt auch für die Berechnung des Ruhegehalts.

In Schulverbänden mit nicht mehr als sieben Schulstellen wird zum Grundgehalt und zu den Alterszulagen ein weiterer jährlicher Zuschuß von 135 Mk. für die Lehrerstelle und 70 Mk. für die Lehrerinstelle gewährt.

Übergangsbestimmungen. Den Vorschriften dieses Gesetzes wird rückwirkende Kraft vom 1. April 1908 ab beigelegt.

Die bestehenden Gehaltsregulative, Ordnungen und Festsetzungen sind in den Fällen, in denen dies erforderlich ist, nach den Vorschriften dieses Gesetzes, und zwar mit Rückwirkung vom 1. April 1908 ab, neu zu gestalten.

Für alle Schulstellen mit Ausnahme der Stellen für Direktoren, Hauptlehrer und technische Lehrkräfte tritt mit Wirkung vom 1. April 1908 ab das im § 2 bestimmte Grundgehalt, ohne daß es einer Beschlußfassung des Schulverbandes bedarf, an die Stelle des in der bisherigen Gehaltsordnung vorgesehenen Grundgehalts, für die mit einem Kirchenamt dauernd verbundenen Stellen (§ 4) an die Stelle des nach Abzug des Mehrbetrages für die kirchliche Mühewaltung verbleibenden reinen Lehrergrundgehalts. Für Direktoren- und Hauptlehrerstellen ist vom 1. April 1908 ab bis zur Beschlußfassung des Schulverbandes mindestens das im § 2 bestimmte Grundgehalt zu zahlen.

In gleicher Weise tritt mit Wirkung vom 1. April 1908 ab für alle Schulstellen mit Ausnahme der im Schulverband Berlin vorhandenen Schulstellen der im § 6 bestimmte Alterszulagesatz ohne weiteres an die Stelle des in der bisherigen Gehaltsordnung vorgesehenen Alterszulagesatzes.

Die am 1. April 1908 oder seit diesem Tage bis zur Verkündigung dieses Gesetzes endgültig oder einstweilig angestellten Lehrpersonen haben das Wahlrecht, ob sie bei der bisherigen Gehaltsordnung verbleiben oder sich den Bestimmungen dieses Gesetzes unterwerfen wollen. Sie sind zur Erklärung darüber aufzufordern. Die Erklärung ist binnen vier Wochen nach Zustellung der Aufforderung schriftlich abzugeben und unwiderruflich. Wird keine Erklärung abgegeben, so wird die Unterwerfung unter die neue Ordnung angenommen. Wird die alte Ordnung gewählt, so ist den Stelleninhabern bis zu ihrem Ausscheiden das nach der bisherigen Ordnung zustehende Dienst Einkommen (Grundgehalt, Alterszulage, Mietentschädigung) zu gewähren. Auch findet bei ihrer Pensionierung die Vorschrift im letzten Absätze des § 16 keine Anwendung.

Sind im Falle der Wahl der alten Ordnung den Stelleninhabern Alterszulagen nach einem höheren Satze als dem im § 6 bestimmten zu gewähren, so ist auch dieses Mehr aus der Alterszulagekasse zu zahlen. Doch haben die Schulverbände für diese ihre zunächst in der alten Ordnung verbleibenden Stellen einen Zusatzbeitrag an die Alterszulagekasse zu entrichten, der unter Zugrundelegung des nach § 8 Abs. 7 für den gesetzlichen Alterszulagesatz festgesetzten Stellenbeitrages nach dem Verhältnisse des höheren Einheitsatzes zu berechnen ist.

Sofern endgültig oder einstweilig angestellte Lehrpersonen zwischen dem 1. April 1908 und dem Termin, an welchem die in Abs. 5 vorgesehene Wahlfrist für sie abgelaufen sein würde, aus ihren Stellen durch Pensionierung, Tod, Versetzung oder auf andere Weise ausgeschieden sind, so sind, falls die neue Ordnung für sie günstiger ist, die ihnen, ihren Hinterbliebenen oder Erben zustehenden Bezüge an Dienst Einkommen, Gnadenquartal, Ruhegehalt, Witwen- und Waisengeld unter Zugrundelegung der neuen Ordnung zu regeln. Ist die alte Ordnung günstiger, so ist für die Regelung der Bezüge das bisherige Dienst Einkommen zugrunde zu legen. Bei der Berechnung des Ruhegehalts findet in diesem Falle die Vorschrift im letzten Absätze des § 16 keine Anwendung.

Im Geltungsbereiche des Gesetzes, betreffend die Unterhaltung der öffentlichen Volksschulen, vom 28. Juli 1906 wird zur Gewährung von Ergänzungszuschüssen an Schulverbände mit 25 oder weniger Schulstellen ein Betrag von 10,5 Millionen Mark durch den Staatshaushaltsetat alljährlich bereitgestellt.

Der Betrag ist von dem Unterrichtsminister und dem Finanzminister nach dem Verhältnis des diesen Schulverbänden durch dieses Gesetz erwachsenden Mehraufwandes unter Berücksichtigung ihrer Leistungsfähigkeit auf die Provinzen und die Hohenzollernschen Lande zu verteilen. Innerhalb der Provinzen erfolgt die weitere Verteilung auf die Landkreise nach dem gleichen Verhältnis auf dem im § 19 Abs. 2 des Volksschulunterhaltungsgesetzes bezeichneten Wege. Die auf die Landkreise entfallenden Summen wachsen den Unterstützungsfonds der einzelnen Kreise zu und sind gemäß § 23 des Volksschulunterhaltungsgesetzes auf die Schulverbände nach dem Verhältnisse des ihnen durch dieses Gesetz erwachsenden Mehraufwandes unter Berücksichtigung ihrer Leistungsfähigkeit unterzuverteilen. Diese Verteilung erfolgt für die Rechnungsjahre 1908 und 1909. Für die drei letzten Jahre der ersten Verteilungsperiode sind die Unterstützungsfonds der Landkreise in ihrem gesamten Umfange gemäß § 23 des Volksschulunterhaltungsgesetzes neu zu verteilen.

Begründung. Das Lehrerbefoldungsgesetz vom 3. März 1897 bedeutete insofern einen wesentlichen Fortschritt, als gegenüber dem bisherigen, auf unzureichenden partikularen Normen und Verwaltungspraxis beruhenden Zustande zur Ermöglichung einer einheitlichen und planmäßigen Regelung des Dienst Einkommens eine gesetzliche Grundlage geschaffen wurde. Bei der Ausführung beabsichtigte die Staatsregierung, in den Provinzen oder Regierungsbezirken die Schulverbände nach den Steuerungsverhältnissen zu gruppieren und für die einzelnen Gruppen unter Berücksichtigung der in den §§ 2, 6 des Gesetzes vorgesehenen Mindestbeträge das Dienst Einkommen nach bestimmten Sätzen, welche die Bedeutung von Normalsätzen haben sollten, abzustufen. Zu diesem Zwecke wurden bald nach dem Inkrafttreten des Gesetzes unter Beteiligung von Kommissaren des Unterrichtsministers Provinzialkonferenzen abgehalten. Das Ergebnis der Konferenzen ist in der im Zentralblatt für die Unterrichtsverwaltung 1898 S. 373 abgedruckten Tabelle dargestellt.

Der Plan der Staatsregierung ist nur unvollkommen zur Ausführung gekommen. Die Schulverbände gingen in zahlreichen Fällen von vornherein über die auf den Provinzialkonferenzen normierten Sätze hinaus; die Gruppeneinteilung wurde nicht innegehalten. Dadurch wurde eine innerlich unberechtigte außerordentliche Verschiedenheit des Dienst Einkommens herbeigeführt, die sich nicht allein auf das Grundgehalt und die Mietenschädigung, sondern auch auf die Alterszulage erstreckte.

Diese große Ungleichheit der Gehälter im Osten und Westen der Monarchie, in Stadt und Land, in Regierungsbezirk und Kreis, ja sogar in einer und derselben Gemeinde zeitigte, da sie durch die örtlichen Verhältnisse allein keineswegs gerechtfertigt erschien, immer lebhaftere Beschwerden der Beteiligten. Auch die im Interesse einer gedeihlichen gleichmäßigen Fortentwicklung des gesamten Volksschulwesens nicht tief genug zu beklagende Landflucht der Lehrer ist, wenn auch noch andere Gründe dabei mitgewirkt haben, auf die Entwicklung mit zurückzuführen, die die Befoldungsfrage in Stadt und Land seit dem Inkrafttreten des Gesetzes vom 3. März 1897 genommen hat. Die Ungleichmäßigkeit der Befoldungen in Orten mit gleichartigen Verhältnissen ist ein schwerer Schaden, der dringend der Abhilfe bedarf. Sie wird um so schwerer empfunden, als sie sich nicht auf die Dauer der Dienstzeit beschränkt, sondern auch auf die Festsetzung des Ruhegehalts und die Witwen- und Waisenversorgung zurückwirkt. Sie fordert zu fortgesetzten Vergleichen heraus und läßt Ruhe und Stetigkeit in dem Befoldungswesen nicht aufkommen.

Hierzu kommt, daß sich seit dem 1. April 1897 die Steuerungsverhältnisse erheblich geändert haben.

Die Staatsregierung erachtet aus diesen Gründen eine Revision des Lehrerbefoldungsgesetzes für notwendig.

Die Revision ist ohne Aufwendung erheblicher Mittel nicht durchführbar.

Die Aufwendung dieser Mittel läßt sich aber nicht rechtfertigen, wenn nicht gleichzeitig Vorkehrung getroffen wird, daß der vorerwähnte Uebelstand der Unruhe und Ungleichmäßigkeit beseitigt wird.

Der gegenwärtige Rechtszustand ist folgender:

Nach Artikel 25 der Verfassung gewährleistet der Staat den Volksschullehrern ein festes, den Lokalverhältnissen angemessenes Einkommen. Ein sicheres absolutes Maß für die Beurteilung der Lokalverhältnisse und die Angemessenheit der Lehrergehälter gibt es nicht. Es kommt dabei nicht nur auf die Teuerungszustände, sondern auch auf die sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse, auf die gesamte Bedeutung einer Gemeinde und die verschiedenartige Stellung der Volksschule in ihrem Organismus wesentlich an. Besonders aber ist zu berücksichtigen, daß die Angemessenheit der Lehrergehälter überhaupt nicht nur absolut, sondern immer auch relativ zu beurteilen ist. Die preussische Volksschule ist eine Veranstaltung des Staates; sie bildet einen einheitlichen Organismus, innerhalb dessen die Verhältnisse und Beschlüsse der einen Gemeinde unabwiesbar eine Rückwirkung auf die anderen Gemeinden ausüben. Eine Gemeinde muß die Lehrergehälter erhöhen nicht sowohl deshalb, weil sie selbst eine Aufbesserung für erforderlich erachtet, sondern weil eine oder mehrere Nachbargemeinden aus ihren Verhältnissen heraus eine Erhöhung für angezeigt gehalten haben. Der Staat wird sogar, wenn mehrere Gemeinden in einem Kreise ihre Gehälter aufgebessert haben, genötigt, auf Drängen der Lehrer andere Gemeinden wider ihren Willen zur Nachfolge anzuhalten. So wirkt weiter ein Kreis auf den anderen und schließlich auch eine Provinz auf die andere. In erster Linie erscheint zwar der unterhaltungspflichtige Schulverband berufen, über die Höhe der zu gewährenden Lehrergehälter zu beschließen. Der Staat kann sich aber nicht der auf Artikel 25 der Verfassung beruhenden Verpflichtung entziehen, in die Selbstverwaltung solcher Schulverbände, welche nach seiner Auffassung und unter Berücksichtigung der in anderen Schulverbänden tatsächlich gezahlten Gehälter eine auskömmliche Besoldung nicht gewähren, zwangsweise einzugreifen, um diese zur Erfüllung ihrer verfassungsmäßigen Verpflichtungen anzuhalten. Soweit ein Schulverband diese Pflicht unvermögenshalber nicht erfüllen kann, ist der Staat gesetzlich verpflichtet, diesem die erforderlichen Beträge aus allgemeinen Steuermitteln zu gewähren. Aus der in jedem Einzelfalle verschiedenen Gestaltung des Begriffs der Angemessenheit, aus der subsidiären Haftbarkeit des Staates gegenüber allen Gemeinden und aus dem Charakter der preussischen Volksschule als eines einheitlichen Organismus folgt aber weiter die Verpflichtung des Staates, bei der Bemessung der Volksschullehrergehälter auch gegenüber den Gemeinden regulierend mitzuwirken, welche eine höhere Bemessung der Gehaltsätze für erforderlich erachten. Wenn der Staat unter außerordentlich großen Opfern seinerseits die Lehrergehälter in den unvermögenden Gemeinden auf eine angemessene Höhe bringt, so muß er, um die von jeder Gemeindevertretung leicht verschieden beurteilte Angemessenheit der Gehaltsätze möglichst einheitlich zu gestalten, und da an die Unterrichtsverwaltung auf Grund des Artikels 25 der Verfassungsurkunde von den Beteiligten der Anspruch gestellt wird, die zurückbleibenden Gemeinden alsbald zwangsweise nachzubringen, ungerechtfertigte Spannungen in den Gehältern einer einzelnen Gemeinde, eines Kreises, einer Provinz und des ganzen Staates zu verhüten suchen. Über eine gewisse Grenze hinaus können auch die lokalen Verhältnisse die Verschiedenheit unter den Gehältern der Volksschullehrer, welche die gleiche Ausbildung erfahren haben und die gleiche Kulturarbeit verrichten, nicht rechtfertigen.

Nach dem System des Lehrerbefoldungsgesetzes war es der Unterrichtsverwaltung überlassen, die Abstufung der Lehrerbefoldung nach den örtlichen Verhältnissen von Fall zu Fall im Verwaltungswege durchzuführen. Dieses System hat sich nicht bewährt. Der Unterrichtsverwaltung wird dabei eine Verantwortung gegenüber dem Staate, den Gemeinden und der Lehrerschaft zugewiesen, welche bei dem Fehlen eines absoluten Maßstabes für die Angemessenheit der Lehrergehälter bedenklich erscheint. Diese Entscheidung von Fall zu Fall ist um so milder, als auch der Begriff des Unvermögens oder der Leistungsunfähigkeit ein schwankender, eines absoluten Maßstabes entbehrender ist, so daß

sich die Gemeinden durch das Vorgehen der Unterrichtsverwaltung vielfach bedrückt fühlen. Auch führt dieses System dazu, daß die Gemeinden durch die allzugroße Beweglichkeit der Lehrergehälter fortgesetzt beunruhigt werden, und daß die Lehrerschaft selbst darauf hingewiesen wird, sich jede Verbesserung ihrer unauskömmlichen Bezüge durch mit mannigfachen Reibungen verknüpfte Kämpfe innerhalb der Einzelgemeinde zu verschaffen. Dieses Verhältnis muß namentlich hinsichtlich der kleineren Gemeinden, in denen die nahen persönlichen Beziehungen besonders viel Reibungsflächen bieten, für die Stellung der Lehrerschaft und damit für die Interessen der Volksschule nachteilig wirken.

Von manchen Seiten ist das System des Einheitsgehaltes für alle Volksschullehrer des Staates unter Bildung von Besoldungsklassen für größere Bezirke empfohlen worden. Eine solche Maßnahme läßt sich indes auf dem Boden der Verfassung nicht durchführen, da es eine Lösung der Lehrerschaft und der Schulunterhaltung von den verfassungsmäßigen Trägern, den Gemeinden, bedeuten würde, wenn ohne Rücksicht auf die örtlichen Verhältnisse eine einheitliche Lehrerbefoldung für den Bereich der ganzen Monarchie von Staats wegen vorgeschrieben würde. Denn es könnte den kleinen Gemeinden nicht zugemutet werden, unter äußerster Anspannung ihrer Leistungsfähigkeit Gehälter zu zahlen, welche mit den örtlichen Verhältnissen nicht in Einklang stehen. Die Mehrzahl wäre dazu auch finanziell gar nicht imstande. Die Bildung von Besoldungsklassen für größere Bezirke müßte aber die Unterhaltung der Schule insoweit den Gemeinden abnehmen und der Gesamtheit der Steuerzahler auferlegen, würde mithin eine weitgehende Beschränkung der Gemeindeautonomie auf dem Gebiete des Volksschulwesens bedingen und damit nicht nur der Verfassung zuwiderlaufen, sondern auch den Gemeinden die Freude an der Arbeit für ihre Volksschulen benehmen. Es muß daher grundsätzlich daran festgehalten werden, daß bei der Regelung der Lehrergehälter die Rücksicht auf die örtlichen Verhältnisse nicht ausgeschaltet werden darf. (Schluß folgt.)

IV. Briefkasten.

(Bei Anfragen ist die Abonnementsquittung beizufügen, die aber nur zurückgesandt wird, wenn das Porto hierfür beigelegt ist.)

Bibelfreund. Für die geschichtliche Auffassung des Neuen Testaments leisten die von Weiß herausgegebenen „Schriften des Neuen Testaments“ gute Dienste.

Antiquariat. Wir empfehlen für den Bezug von antiquarischen Büchern für Volks- und Jugendbibliotheken die Nicolaische Buchhandlung in Berlin (Dorotheenstr. 75).

A. Sie dürfen nur mit Genehmigung der vorgesetzten Behörde außerhalb Ihres amtlichen Wirkungsortes wohnen.

P. K. Rezensionsexemplare werden an Leser unserer Zeitung abgegeben, die auf dem betreffenden Gebiete eingehendere Studien getrieben haben.

B. E. Ich nenne Ihnen Tögel, Der konkrete Hintergrund zu 150 Kernsprüchen“. (Verlag Blehl, Dresden.)

Zeichnen. Der neue Kernmitteltatalog der Firma Union (Berlin, Charlottenstr. 6) enthält eine reiche Auswahl von Neuheiten für den Zeichenunterricht. Der Katalog, ebenso Papierproben und Mustere Exemplare werden kostenlos zur Verfügung gestellt.

J. N. Ein Keplerbund verspricht, die wohlüberlegten Ergebnisse der exakten Wissenschaft darzubieten, und tritt mit der rein wissenschaftlich begründeten Überzeugung auf, daß naturwissenschaftliches Weltbild und christlicher Gottesglaube in keiner Weise Gegensätze sind.

Hilse. Der Hilse-Verlag, Berlin-Schöneberg, liefert Angehörigen der Lehrerschaft auf Wunsch seine Wochenschrift einen Monat lang kostenfrei.

Ist die Volksschule in erster Linie Erziehungs- oder Unterrichts-Anstalt.

Von Rektor Schittkowski, Strausberg.

Darüber, daß die Volksschule beiden Zwecken, dem Unterricht und der Erziehung dienstbar sein soll, herrscht keine Meinungsverschiedenheit. Auch darüber ist kein Zweifel vorhanden, ob durch Lehren und Lernen erworbene Intelligenz oder durch erziehliche Bestrebungen hervorgebrachte Sittlichkeit mehr wert sei. Alle stimmen darin überein: Sittlichkeit hat größern Wert als Wissen und Können. Es ist jedoch nicht unrichtig, daß wir als nächsten Zweck der Schule den Unterricht ansehen; und erst in dem Maße, in welchem wir unsrer wichtigsten Aufgabe gerecht geworden sind, werden wir die Erziehung fördern. Hiermit stimmt auch Herbart überein, wie sein Ausspruch beweist: „Ich gestehe keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht.“

Es kommt im Leben vielfach vor, daß ein Gegenstand verschiedenen Zwecken dienstbar ist, als wichtigster gilt derjenige, um dessenwillen der Gegenstand ins Dasein gerufen worden. Es sei hier nur auf die Orgel hingewiesen. Ihr nächster Zweck liegt in der Leitung und Begleitung des Gemeindegesanges in der Kirche. Sie dient aber auch dem Zwecke der Musikkunst. Dieser steht mit jenem im natürlichen Zusammenhange, denn die Kunst ist göttlich, sie begeistert uns für das Ideale, macht uns in gewisser Beziehung Gott ähnlich und lehrt uns, sein Wesen zu begreifen und ihn würdig zu verehren. Die Darstellung der Kunst ist unstreitig mehr wert als die Begleitung und die Führung des Gemeindegesanges, aber niemand wird behaupten, die Orgel sei um der Kunst willen vorhanden, sondern jedermann gibt zu, daß sie um ihres nächsten Zweckes willen da sei. Ganz ähnlich verhält es sich mit der Schule.

Daß die Schule in erster Linie Unterrichtsanstalt ist, erkennen wir aus dem Sprachgebrauch des Wortes „Schule“. Wenn wir sagen: „Der oder jener ist bei Herrn X. in die Schule gegangen“, so meinen wir, der erstere hat von dem letzteren praktische Anleitung und Belehrung angenommen, hat sich die Kenntnisse und Fertigkeiten angeeignet, welche sein Lehrer oder Meister in vorzüglichem Grade besaß. Von jemandem, der nichts Rechtes gelernt hat, der in seinem Fach ein Stümper geblieben ist, sagt man: „Er kann sich das Schulgeld (oder Lehrgeld) wiedergeben

lassen.“ „In die Schule gehen“ heißt: unterrichtet werden und „Schule halten“ unterrichten.“ Man unterscheidet Schul- und Erziehungsanstalten und versteht unter jenen die, welche täglich nur in gewissen Stunden zum Zwecke des Lernens besucht werden, von denen die Schüler nach Beendigung der Schulstunden täglich in das Elternhaus zurückkehren. Erziehungsanstalten nennt man diejenigen, in denen die Zöglinge nicht nur Unterricht, sondern auch Kost und Wohnung erhalten, und wo sie beaufsichtigt und gepflegt werden, wo gleichsam Schule und Elternhaus vereinigt sind.

Wenn jemand z. B. in Berlin in Pension gewesen ist, sagt er: „Ich bin in Berlin erzogen worden“; der Ausdruck wird aber nicht gebraucht in bezug auf den Besuch einer gewissen Schule allein. Mit dem Namen gewisser Schulen verbinden wir gleichzeitig die Vorstellung von ihrem Lehrpensum nach Art und Begrenzung. Wenn ein Vater seinen Sohn aufs Gymnasium schicken will, so hat er die Absicht, ihn vornehmlich in den alten Sprachen unterrichten zu lassen. Hält er dagegen die Erlernung der neueren Sprachen und der Naturwissenschaften für geratener, so läßt er ihn eine Realanstalt (Realgymnasium, Realschule) besuchen. Die Elementarschule ist diejenige, welche von den Kenntnissen und Fertigkeiten, die das tägliche Leben von jedem Menschen verlangt, die Elemente, das Notwendigste und Wichtigste, vermittelt. Mittelschule heißt eine Schule dann, wenn sie ohne den Charakter einer höheren Schule zu besitzen, in der Vorbereitung für das bürgerliche Leben die Schüler weiter fördert, als es der Elementarschule möglich ist. Und warum heißen wir denn Lehrer und die Kinder, welche die Schule besuchen, Schüler? Etwa, weil die Schüler uns zur Erziehung übergeben sind? Gewiß nicht; im Gegenteil. Die ganz richtige Bezeichnung „Lehrer“ und „Schüler“ weist darauf hin, daß die Schule in erster Linie Unterrichtsanstalt ist, daß zunächst wir Lehrer lehren und die Schüler lernen sollen.

Daß die Schule in erster Linie Unterrichtsanstalt ist, sehen wir ein, wenn wir betrachten, aus welcher Ursache und zu welchem Zwecke die Schulen gegründet worden sind. Die Schulen wurden zum Zwecke des Unterrichtens gegründet; das erfahren wir z. B. aus dem Beschlusse der Bischöfe im Reiche Karls des Großen: „Es ist billig, daß die Eltern ihre Kinder in die Schule geben, es sei in die Klöster oder zu den Weltgeistlichen, damit sie das Glaubensbekenntnis und das Gebet des Herrn recht lernen, damit sie zu Hause wiederum andre lehren können, und wer es anders (lateinisch) nicht kann, möge es in seiner Sprache (deutsch) lernen.“ In der sächsischen Kirchenordnung von 1580 heißt es: „Damit in Dörfern der arbeitenden Leute Kinder in ihrer Jugend nicht versäumt, fürnehmlich aber im Gebet und Katechismus und daneben im Schreiben und Lesen ihrer selbst und gemeinen Nutzens wegen, desgleichen mit Psalmen singen besser unterrichtet und christlich auferzogen werden: ist es unser Befehl, daß solches mit Rat der Erb- und Gerichtsherrn auch des Visitators, aufgerichtet und dahin getrachtet werde, daß jederzeit die Klüttereien einer solchen Person verlichen werde, die schreiben und lesen könne, und wo nicht auf das ganze Jahr, doch auf bestimmte Zeit,

besonders im Winter, Schule halte, damit die Kinder in dem Katechismus und im Schreiben und Lesen etlichermaßen unterwiesen werden möchten.“ Im Schulmethodus Herzog Ernsts des Frommen von Gotha, der zuerst 1648 gedruckt erschien, wird als Ziel bezeichnet: „Knaben und Mägdlein in Katechismus und dessen Verstande, auserlesenen Bibelsprüchen, Psalmen und Gebetlein, wie auch im Lesen und Schreiben, Singen, Rechnen, und wo man mehr als einen Präzeptoren hat, in Wissenschaft etlicher nützlicher, teils natürlicher, teils weltlicher und andrer Dinge, in guter Ordnung nach und nach unterrichtet und daneben zu christlicher Zucht und guten Sitten angeführt werden mögen.“

In Droeßes „Pädagogischen Charakterbildern“ heißt es Seite 132: „Der preussische Staat verdankt seine Größe und seinen Ruhm seinen Fürsten. Diese haben je und je in der intellektuellen Bildung ihres Volkes den Hebel gesehen, ihren Staat zu der hohen Blüte zu erheben, deren er sich erfreut. Bildung bis in die niedersten Stände zu tragen, war deshalb stets ihr eifrigstes Bemühen.“ Kurfürst Johann Georg ordnet in der Visitations- und Konsistorialordnung von 1573 an: „Weil die Schulmeister und ihre Gesellen anstatt der Eltern sein, so sollen sie sich der Jugend aufs treulichste annehmen und sie im Katechismus und sonst in guten Künsten mit Fleiß instruieren und wohl lehren.“ Friedrich Wilhelm I., der der Vater des preussischen Volksschulwesens genannt wird und in der Provinz Preußen allein über 1000 Schulen gegründet hat, gab trotz seiner Sparsamkeit verhältnismäßig große Summen zur Gründung und Unterhaltung der Schulen her und verordnete, daß niemand zur Konfirmation zugelassen werden sollte, der nicht lesen könne, und ließ auch seine lieben blauen Kinder im Lesen, Schreiben und dem Christentum unterrichten.

Die Principia regulativa vom 30. Juli 1736 ordneten nur die äußeren Verhältnisse der Lehrer und Schulen. Daß Friedrich der Große, die Bedeutung der sittlichen Schulerziehung keineswegs verkennend, doch sein erstes Augenmerk hinsichtlich der Schulen auf die intellektuelle Bildung richtete, erfahren wir gleich aus dem ersten Paragraphen des General-Land-Schul-Reglements vom 12. August 1763, welcher lautet: „Die Schulpflichtigkeit dauert vom 5. bis 13. oder 14. Jahre, bis die Kinder nicht nur das Nötigste vom Christentum gefasset haben und fertig lesen und schreiben, sondern auch von demjenigen Red und Antwort geben können, was ihnen nach den von unsern Konsistoriis verordneten und approbierten Lehrbüchern beigebracht werden soll.“ Friedrich Wilhelm III. schrieb: „Zwar haben wir an Flächenraum verloren, zwar ist der Staat an äußerer Macht und an äußerem Glanze gesunken, aber wir wollen und müssen sorgen, daß wir an innerer Macht und innerem Glanze gewinnen. Und deshalb ist es mein ernstester Wille, daß dem Volksunterricht die größte Aufmerksamkeit gewidmet wird.“ Minister v. Stein schrieb an Pestalozzi: „Von dem großen Werte der von Ihnen erfundenen und so glücklich ausgeübten Lehrart vollkommen überzeugt, bin ich willens, auf die Einführung derselben in die Elementarschulen eine durchgängige Reform des Schulwesens hiesiger königlicher Provinzen zu gründen, in-

dem ich davon den segensreichsten Einfluß auf die Bildung des Volkes erwarte."

Es ist also altentmähig erwiesen, daß die Behörden, welche sich die Sorge um Einrichtung und Erhaltung der Volksschulen angelegen sein ließen, es zwar nicht allein, aber doch in erster Linie deshalb taten, um das Volk auf eine höhere Kulturstufe zu heben, es durch Lehren und Lernen der Jugend im Wissen, Können und Verstehen zu fördern. Nunmehr wollen wir betrachten, welche Stellung zu der in Rede stehenden Frage unsre Meister im Helden der Pädagogik eingenommen haben. Ich übergehe, was Luther von den Schülern sagt, da er nur Gelehrtenschulen vor Augen hat. Dasselbe gilt von Melancthon. Auch Ratichs Schule ist eine Gelehrtenschule; jedoch wurde in den untern drei Klassen nur in der Muttersprache unterrichtet, sie waren gleichsam die Gymnasial-Vorschule. Daß Ratich Methodiker war und das Unterrichten als Hauptsache ansah, ist bekannt, und es geht aus seinen allgemeinen Prinzipien klar hervor; sie lauten: „1. Alles nach Ordnung und Lauf der Natur. 2. Nicht mehr denn einerlei auf einmal. 3. Eins oft wiederholen. 4. Alles zuerst in der Muttersprache. 5. Alles ohne Zwang. 6. Nichts soll auswendig gelernt sein. 7. Gleichförmigkeit in allen Dingen. 8. Erst das Ding an ihm selbst, hernach die Weise von dem Dinge. 9. Alles durch Erfahrung und stückliche Untersuchung.“

Der eigentliche Meister unsrer Volksschulen und Lehrer ist Comenius. Auf seinen Schultern stehen alle namhaften Pädagogen seit jener Zeit. Von ihm, dem Geistlichen, dem Bischof aller Brüdergemeinden, dem die Religion nicht Lippenwerk oder Geschäftssache war, sondern dem sie sein ganzes Herz und Wesen erfüllte, darf also niemand annehmen, daß er die Erziehung vernachlässigt oder gering geachtet hätte; und dennoch finden wir, daß er sein tiefstes Nachdenken, seine eifrigsten Bestrebungen dem Unterrichte und der Verbesserung der Methode zugewendet hat, auch, daß in seinen pädagogischen Schriften auf Unterricht und Methode der meiste Raum verwendet, die Erziehung aber räumlich und materiell viel kürzer behandelt ist.

Daß die Stellungnahme Lockes und Frankes eine ganz andere war, liegt daran, daß jener Arzt und sozusagen Hauslehrer, dieser in pädagogischer Beziehung Vorsteher einer vielgegliederten Erziehungsanstalt (nicht Unterrichtsanstalt allein) war. Auch über Rousseau gehe ich hinweg, da sein Verhalten kein ausschlaggebendes in unsrer Sache genannt werden kann. Wir wenden uns nun zu den Philanthropen. Es ist bekannt, daß sie ihre wesentlichste Tätigkeit und Sorgfalt auf die Unterrichtsmethode und auf Handhabung einer milden und freundlichen Zucht richteten. — Während Basedow, Wolke, Campe, Salzmann an Erziehungsanstalten wirkten, hatte der von gleichem Geiste bejeelte Herr von Rochow nur Volksschulen in unserm Sinne vor Augen. Sein Bestreben war dahin gerichtet, im Verein mit dem Lehrer Bruns die Unwissenheit, Dummheit und den Aberglauben des Landvolks zu bekämpfen. Rochow und Bruns übten sich in der sokratischen Lehrform, indem sie abwechselnd Lehrer und Schüler waren. Daraus geht klar hervor, daß beide Männer den Unter-

richt als die Hauptsache in der Schule betrachteten. Die Erziehung der Kinder aber haben sie trotzdeß nicht vernachlässigt, sondern auch hierin gute Erfolge zuwege gebracht, wie Beckedorfs Jahrbücher ausdrücklich bezeugen.

Vor Pestalozzi bestanden die pädagogischen Prinzipien nur mehr in der Idee oder kamen nur wenigen, besonders vornehmen, Zöglingen zugute, aber durch den Genannten wurden sie wirklich in die Praxis des Volksschulwesens eingeführt. Die Verbreitung und Förderung der Bestrebungen Pestalozzis ist den traurigen Zeitumständen zu verdanken. Die französische Revolution und die unglücklichen Verhältnisse, die Napoleon I. in Europa zuwege gebracht hatte, verlangten mit gebieterischer Notwendigkeit allgemeine Volksbildung, Freiheit und Selbstbewußtsein. Wodurch ist Pestalozzi berühmt geworden? Vornehmlich durch seine Unterrichtsmethode. Beweis: der Brief des Freiherrn von Stein, der oben angeführt wurde. Pestalozzi verlangte nicht Wortkram, sondern auf sicherer Grundlage gebautes Verstehen und Wissen. Seine Hauptgrundsätze sind folgende: „Aller Unterricht muß auf unmittelbare Anschauung gegründet werden; der ganze erste Unterricht ist Anschauungsunterricht. Das Gegenteil ist der leere und hohle Wortunterricht. Erst die Sache, dann das Bild, das Zeichen, das Wort. Der erste Unterricht besteht im Vorzeigen und Nachzeigen, Vorsprechen und Nachsprechen. Nachher ist des Lehrers Hauptaugenmerk, den Schüler zur Selbstthätigkeit zu bestimmen, deßhalb vorzugsweise die anregende, entwickelnde, heuristische Lehrmethode anzuwenden. Nichts Unverstandenes darf auswendig gelernt, das Auswendiggelernte aber muß dem Schüler zum unverlierbaren Eigentum gemacht werden. An der Art der mündlichen Darstellung hat man einen Maßstab für die Beurteilung der Klarheit und Fertigkeit der Anschauungen und der Erkenntnis des Schülers.“

Der Zeugnisse unsrer pädagogischen Herren dafür, daß die Volksschule in erster Linie Unterrichtsanstalt ist, sind Hunderte. Ich verzichte darauf, sie in einiger Vollständigkeit anzuführen, denn einige der wichtigsten genügen. Aber ich kann nicht umhin, noch das Urteil eines Mannes in die Wagschale zu werfen, vor dem wir Lehrer alle den größten Respekt haben müssen, ich meine Diesterweg. Der Genannte wirkte für die Volksschule bekanntlich als Seminardirektor in Mörs und in Berlin und durch seine pädagogischen Schriften. „Sein Augenmerk in der Bildung der Seminaristen richtete Diesterweg darauf, die jungen Leute zu lebendigem Streben zu erregen, in ihnen die Bildung zu begründen, sie mit Liebe zu dem Amt und zu den Kindern zu erfüllen“ (Droese). Durch den Unterricht und durch sein Beispiel wirkte er erziehend auf sie, und dasselbe verlangte und hoffte er später von seinen Schülern. „Er hatte junge Leute um sich, die er unterrichtete, denen er in freundlichem Ernst und in ernstster Freundlichkeit ein väterlicher Freund sein konnte“ (Droese). Seine pädagogischen Schriften bezeugen es, daß er die Volksschule nur als um des Unterrichts wegen vorhanden betrachtete.

Fragen wir nun, welche Stellung die Mehrzahl der Volksschullehrer früher und in neuerer Zeit zu unsrer Frage eingenommen hat, und nach der Ursache hiervon.

Soviel ist klar, daß in alter Zeit das unterrichtliche Prinzip der Schulen allein herrschte. Der Name „Schulhalter“ und dessen Tätigkeit, das Schulehalten, sowie auch der Ausdruck „Schulmeister“ deuten darauf hin. In neuerer Zeit hat sich die Sachlage geändert, ja fast umgekehrt. Heute betonen die Lehrer ihrer Mehrzahl nach die erziehlische Aufgabe der Volksschule und stellen sie obenan. Ja, mancher will aus dem Häuschen fahren, wenn man eine hiervon abweichende Meinung haben will. Einzelne Heißsporne möchten ihn sogar als pädagogischen Häretiker hinstellen. Forschen wir nach der Ursache hiervon, so finden wir, daß in längstverflossener Zeit das Schulehalten ein Handwerk war, daß die Meisterschaft in einer ziemlich bedeutenden Summe von Kunstgriffen bestand, um mit deren Hilfe günstige Erfolge zu erzielen. Die Kenntnisse und die Fertigkeiten waren gleichsam ein äußerer Anpuß; sie beruhten nicht auf systematischer Ausbildung natürlicher Anlagen, und sie hatten nur den Zweck, dem praktischen Leben einen Dienst zu leisten. Nach und nach aber wurde die Pädagogik zur Wissenschaft, das Lehren zur Kunst. Der Zweck des Unterrichts wird jetzt darin erkannt, die natürlichen Anlagen möglichst zu entwickeln und zu kräftigen und den geistigen Menschen einer gewissen harmonischen Vollkommenheit entgegenzuführen. Dieses Bestreben beruht auf sittlichen Grundsätzen und führt einem sittlichen Ziele entgegen, es wirkt erziehlisch auf den Schüler ein. Der heutige Lehrer kann nicht bloß Lesen, Schreiben usw. lehren, sondern er besitzt einen Einblick in die Natur der Menschen, seine Anlagen und Fähigkeiten und kennt die Gesetze ihrer Entwicklung. Die Regeln der Didaktik werden in bewußter Weise nach den Forderungen der Psychologie aufgestellt. Davon legen z. B. die pädagogischen Bücher von Dittes, Kehr, Klein u. a. Zeugnis ab. Unsere Tätigkeit muß darauf gerichtet sein, diesen idealen Standpunkt in möglichster Vollkommenheit in der Praxis darzustellen. Von der Vollkommenheit sind wir leider noch weit entfernt, und unter allen Fächern ist in dieser Hinsicht der Religionsunterricht noch am weitesten zurück. Es steht also fest, daß die Aufgabe und das Erkennungszeichen der Volksschule im Unterrichten und Lernen besteht, daß die Schule in erster Linie Unterrichtsanstalt ist. Das schließt jedoch nicht aus, daß sie auch erziehlisch wirke. Während aber das Lehren und Lernen von der Schule selbständig besorgt wird, ist sie im Hinblick auf Erziehung nur eine unter mehreren gleichberechtigten und gleichverpflichteten Mächten. Das Unterrichten verlangt man von der Schule ganz oder wenigstens fast ausschließlich, während sie die Erziehung nicht selbständig betreibt, sondern sie nur als Gehilfin mit fördert.

Und nun wollen wir uns zum Schluß noch vergegenwärtigen, warum es wichtig ist, den bewiesenen Satz heutzutage wieder zu betonen.

Zunächst um der Wahrheit willen: In der Tat haben vorzugsweise die Eltern an der Erziehung der Kinder zu arbeiten, was schon daraus hervorgeht, daß die Kinder von der Geburt an und täglich die meiste Zeit bis zu einer gewissen Reife unter den Augen der Eltern heranwachsen und der Grundsatz feststeht, die Erziehung habe mit der Geburt zu beginnen; hernach kommen als Gehilfen die Schule, die

Kirche, der Staat und die Gesellschaft dazu. Wenn auch manche Erziehungsfaktoren hier und da ihre Aufgabe außer acht lassen und sich ihrer Verpflichtung möglichst entziehen, so können Schule und Lehrer doch nicht behaupten, daß sie allein erziehllich wirken. Zugegeben wird, daß Schule und Lehrer ihrer Aufgabe in betreff der Erziehung am meisten gerecht zu werden bemüht sind, daß sie unausgesetzt und systematisch auf die Veredelung der Kinder hinielen. Das darf sie indes nicht verführen, das tatsächliche Verhältniß zu verkennen und die Wahrheit und Wirklichkeit zu verleugnen.

Ein anderer Grund, der uns bestimmen muß, es zu betonen, die Schule sei in erster Linie Unterrichtsanstalt, ist der, daß wir uns nicht eine ungerechte Verantwortlichkeit aufladen. Wir haben es schon ausgesprochen, daß der Erziehungsfaktoren viele sind und die Schule nur einer von ihnen; daraus folgt, daß sie auch nur einen Teil der Verantwortung für die Erziehung der Kinder zu übernehmen hat. In demselben Maße, in dem Schule und Lehrer ihre erziehlliche Tätigkeit betonen und ausposaunen, wohl gar behaupten, sie müßten fast alles in dieser Hinsicht leisten, machen sie sich selbst für die Erziehungserfolge verantwortlich und geben dadurch der Öffentlichkeit eine Berechtigung, für alle Mißstände, alle sittlichen Auswüchse, die wirkliche oder vermeintliche Verwilderung der Jugend der Schule die Schuld zuzuschreiben, während doch hinlänglich bekannt ist, daß die Einwirkung der andern Erziehungsmächte oft zum Schaden, zum Verderben der Kinder gereicht. Wir schneiden uns in das eigene Fleisch, wenn wir eine Verantwortung auf uns nehmen, die wir eigentlich nicht oder doch nur in großer Beschränkung haben. Wir Lehrer sind also veranlaßt, allen gegenteiligen Behauptungen gegenüber zu betonen:

Die Schule ist in erster Linie Unterrichtsanstalt.

Leben und Materie.

Von Oswald Paßkönig, Leipzig.

Unter diesem philosophisch gerichteten Titel erschien ein Buch aus der Feder eines der bedeutendsten lebenden Physiker, Sir Oliver Lodge, in deutscher Übersetzung. (Berlin 1908, Curtius. 150 S., 2,40 M.) Er ist damit in die Reihe von Naturforschern getreten, die sich gedrungen fühlten, von ihrem Gebiete aus auf allgemeinere Fragen menschlichen Wissens und menschlicher Gemütsbedürfnisse nach Antwort zu suchen. Wir erinnern nur an Mach, Ostwald, Haeckel. Mit den „Welträtseln“ des letzteren beschäftigt sich nun der Verfasser. Es ist wohl ohne weiteres einleuchtend, daß es von ganz besonderem Interesse ist, was der bedeutende Physiker zu den Anschauungen seines Kollegen von derselben Fakultät von naturwissenschaftlicher Seite aus sagt.

Doch das allein würde es noch nicht rechtfertigen, daß diese pädagogische Zeitung ausführlicher darauf einging. Es ist aber doch ein

hochbedeutungsvolles Symptom, wenn solche exakte Forscher das Bedürfnis fühlen, sich mit philosophischen Fragen auseinanderzusetzen; und dasselbe gilt auch von Vertretern anderer Disziplinen. Darin spricht sich deutlich das neu erwachte Bedürfnis nach philosophischer Orientierung aus, und die Philosophie ist nicht bloß nach Wundt (*Ethik* II, ³, 247) eine unerläßliche Ergänzung der höheren Bildung, sondern es ist diese Überzeugung schon in weitere Kreise gedrungen. So meinen wir, daß der Lehrer der Philosophie nicht entraten kann, wenn seine Zeit auch dieses Bildungsferment vom tiefer Gebildeten fordert. — Das ist der eine Grund, weshalb wir hier das Wort genommen haben. Und nun noch ein besonderer.

Jedes Gebiet menschlichen Wissens ist heute — an den Fähigkeiten des Individuums gemessen — ein unbegrenztes, und wir sehen ja, wie die Forscher, die einen Wissensbestand mehren wollen, sich auf ein verhältnismäßig enges Gebiet beschränken müssen. Am userlosesten ist aber wohl das Gebiet der Philosophie. Das Maß von geistiger Energie, das auf anderen Gebieten vielleicht schon zu produktiver Arbeit befähigt, ist hier oft schon nötig, um nur rein rezeptiv die Darlegungen der Philosophen aufzunehmen und klärend in sich zu verarbeiten. Es kann und soll das nicht geleugnet werden, und populäre Darstellungen müssen an den feineren Unterscheidungen, den zusammenhängenden Deduktionen und den schwierigeren Problemen vorübergehen, und damit geht dann leider oft die formale Schulung dieser Art Arbeit und die rechte Würdigung der „Königin der Wissenschaften“ verloren.

Man beachte das Mißverhältnis, das sich hierbei herausstellt: Auf der einen Seite das philosophische Bedürfnis, auf der andern eine oft spröde, nur schwer zu assimilierende Materie. Hierin liegt nun die Lösung des Rätsels, daß manche popularphilosophische Schriften, die kein Philosoph ernst nimmt, gleichwohl in den weiten Kreisen der Gebildeten und Halbgebildeten einen nach Tausenden, ja nach Hunderttausenden zählenden Leserkreis finden und eine verhängnisvolle Rolle spielen können. Und nicht zum Ruhme des Zeitalters! Charakterisiert sich doch eine Bildung nach den weiteren Ausführungen Wundts a. ang. D. durch die Philosophie, welche sie kultiviert. Das hat dem englischen Physiker die Feder in die Hand gedrückt, und das hat es auch bei uns getan, denn wer bürgt uns dafür, daß unter jenen Hunderttausenden nicht auch Hunderte von Lehrern sind oder mehr? Und sollten wir das nicht bedauern, wenn geistige Arbeiter diesen Irrweg gehen, auf dem sie, wenn er konsequent verfolgt wird, eben das Geistige verlieren? Und bedürfen wir zu unserer Berufsarbeit nicht eines Idealismus, der ja die Überzeugung von der Realität des Geistigen zur Voraussetzung hat?

Es sei gestattet, rein referierend an das ganz klar und unschwierig geschriebene Buch heranzutreten und einiges herauszuheben, was uns besonders bedeutsam erscheint. Kritischer Bemerkungen enthalten wir uns bis auf die allgemeine, daß die positiven naturphilosophischen Anschauungen — gegenüber den kritischen Ausführungen — bisweilen mehr durch ihre Schönheit und ihren Schwung gefangen nehmen, denn durch

ihre logische Begründung. Doch was schadet das an den Toren der Philosophie, wo es ja schließlich gilt, erst für den Eintritt zu erwärmen? Und ist sie in metaphysischen Dingen überhaupt möglich? Für Wahrheit und Wahrscheinlichkeit gelten zwar nur objektive Kriterien; aber doch ist eine Ansicht von ganz verschiedener Wirkung auf uns bei aller Ähnlichkeit, ob sie in einem von philosophischen wie naturwissenschaftlichen Studien oft gleicherweise unbelasteten Bewußtsein eines Theosophen entsprungen sind, oder ob sie mit der streng mathematisch-physikalischen Schulung eines bedeutenden Physikers konsonieren.

Haeckel segelt unter der Flagge des „Monismus“. Was ist Monismus? Eigentlich jede Anschauung, die auf ein einheitliches Sein alles Geschehenen zurückführt, also der Materialismus so gut wie der Idealismus; entgegengesetzt ist nur der Dualismus mit seiner Zweiheit der Prinzipien oder des Seins.

Um den von Haeckel vertretenen materialistischen Monismus zu beurteilen, „ist es nicht erforderlich, sich an den Philosophen zu wenden. Es genügt, ihm auf naturwissenschaftlichem Grunde zu begegnen und zu zeigen, daß er bei seinem Versuche zu vereinfachen und zu vereinheitlichen, gewisse Klassen von Tatsachen unterschätzt hat, und daß er naturwissenschaftliche Theorien erweitert hat zu Phantasie und Hypothese und dabei die Fühlung verliert mit wirklicher Wissenschaft“, 9f. Dem Philosophen muß Haeckels Versuch als „rudimentär und veraltet“ erscheinen, den Männern der Naturforschung „willkürlich, hypothetisch und in manchen Einzelheiten als falsch und im ganzen ohne Überzeugungskraft“, 10.

Lodge wendet sich nun gegen das „Substanzgesetz“ Haeckels, worin dieser die Erhaltung des Stoffes und die der Kraft zusammenfaßt. Die Wissenschaft lehrt die Erhaltung der Energie in jedem geschlossenen materiellen Systeme, und es will uns scheinen, als ob es sich hier im Grunde nur um korrelative Begriffe handelte. Außerdem ist man ja keineswegs sicher, alle Energieformen zu kennen, und besonders ist eine Lenkung nicht ausgeschlossen.

Die Erhaltung der Materie ist ebenfalls nicht eine so einfache, selbstverständliche Sache, als welche sie Haeckel hinstellen liebt. Das Gesetz wurde gefunden mit der Wage des Chemikers; die konstante Eigenschaft der Materie wäre demnach ihr Gewicht. Dies kann aber möglicherweise verschwinden, wenn ein Atom in Elektronen auseinandergebrochen ist, während die Trägheit als Maß der Materie zurückbleibt. Doch die elektrische Theorie der Materie hat auch diese Konstanz aufgehoben: Man hat experimentell zu zeigen vermocht, daß bei großen Geschwindigkeiten die Trägheit bedeutend anwächst und hat dadurch die elektrische Theorie der Materie als exakt erwiesen. Es bleiben so konstante Elemente der Materie eigentlich nicht mehr zurück. Wenn wir bedenken, daß die Elektronen Knoten oder Wirbel oder sonst eine statische oder kinetische Modifikation des Äthers sind, so ist es vorstellbar, daß sie trennbar seien, daß die Identität des einzelnen Elektrons im ursprünglichen Zustand des Äthers verloren geht. Einen Physiker von heute könnte bei aller ungeheuren Wichtigkeit ein solcher experimenteller

Nachweis nicht verwirren, „nicht einmal besonders überraschen“. Ebenso denkbar bleibt dann auch der entgegengesetzte Vorgang. Das heißt: „Die Vernichtung und die Schöpfung von Materie liegen jedenfalls durchaus im Bereiche wissenschaftlicher Vorstellungsmöglichkeit, vielleicht sogar im Bereiche experimenteller Möglichkeit“, 31 f.

In bezug auf das große Problem seit alten Zeiten, das nach der Art und Weise der Verknüpfung von Geist und Materie, sagt Lodge: „Die Inangriffnahme dieses Problems von der idealistischen Seite gilt unter uns Physikern (!) bei weitem für die aussichtsreichste“, 54. Ein Satz von ganz außerordentlicher Wichtigkeit; gibt er doch zu, daß selbst die Physiker die Einheit des Seins eher auf der Seite des Geistigen als auf der der Materie zu finden hoffen.

Den Kontroversen gegen Haefels religionsfeindlichen und atheïstischen Anschauungen entnehmen wir nur zwei Stellen, die auch außerhalb des Zusammenhanges ihre Wirkung wohl nicht verfehlen werden.

„Wenn ein künstlerisches Gemüt vor den Farben eines Sonnenunterganges oder vor der verschwenderischen Schönheit, mit der Schneeberge sich übergießen bei ihrem Aufstieg zum Himmel, — in schweigender Einsamkeit, von keinem Menschenauge beobachtet, schon Tausende von Jahren in gleicher Majestät und Herrlichkeit, ehe noch Menschenbewußtsein erwacht war — wenn ein künstlerisches und seherisches Gemüt in solchem Erleben es auf sich lasten fühlt wie eine Offenbarung mit fast fühlbarem, das Herz bedrängendem Drucke und nun getrieben wird, solch verschwenderischen Reichtum von Pracht und Schönheit der Freude des ewigen Wesens selber an seinem eigenen Dasein zuzuschreiben, da ziemt es dem Manne der Wissenschaft, die Hand auf den Mund zu legen, damit er nicht, bei seiner Suche nach vermeintlicher Wahrheit, um die tiefere Erkenntnis betrogen, Worte kläglichler Torheit und Lästerung ausstoße“, 71 f.

„Der Sinn, der der alten Genesislegende (Sündenfall) zugrunde liegt, ist tief und schön. Sie erzählt das Erwachen des Menschen aus bloß animalelem Leben zum Bewußtsein des Guten und Bösen, so daß er nicht mehr seinen ersten Instinkten wie im Zustande der gedankenlosen Naturunschuld gehorcht — ein Zustand, in dem überlegte Verfehlung allerdings noch nicht möglich war, aber ebensowenig die höhere bewußte Sittlichkeit“, 74 f.

Hinsichtlich der letzten Fragen ziemt uns mehr Bescheidenheit. „Die Wirklichkeit läßt sich nicht übertreffen durch die Vorstellungen, die ein so kleiner Bruchteil von ihr, wie wir Menschenfinder es find, sich über sie willkürlich machen kann“, 79. Die Physik zumal kennt heute nur zweierlei fundamentale Wesenheiten, Äther und Bewegung. Über Gott, Seele, Leben weiß sie nichts auszusagen. Daß aber Leben eine wirkliche und fundamentale Wesenheit der Welt sei, diese Annahme empfiehlt sich dem Verj. als eine brauchbare „Arbeitshypothese“. Wohl tritt uns das Leben für unsere Beobachtung nur als Funktion irdischer Materie entgegen, aber „ich sehe es kommen und gehen, die Materie für eine Zeit beleben und sie dann wieder verlassen“, 84, so wie wir den Tau als

Wassertröpfchen wahrnehmen, die doch vor der Sonne unseren Sinnen entweichen, weil sie dieser feinen Wahrnehmung nicht fähig sind. Vermöchte diese Analogie nicht das „Leben“ zu fassen? „Es kann in dem Universum eine Menge von Realitäten geben, die Materie nicht auszudrücken und darzustellen imstande ist. Ist es nicht die Klage eines jeden Genius, daß sein Material so unzulänglich zum vollen Ausdruck ist... und daß seine Konzeptionen seine Ausdrucksmittel übersteigen?“, 94. Wer von allen höheren geistigen Realitäten nichts weiß, wem der Terminus „Seele“ nur „die Summe der Plasmabewegungen in den Ganglienzellen“, „Gott“ „die unendliche Summe aller Naturkräfte, die Summe aller Atomkräfte und aller Ätherschwingungen“ ist, „der muß sich bei seinem Philosophieren begnügen mit einem Publikum ungebildeter Leute oder muß sich, wenn er im Namen der Naturwissenschaft schreiben will, gefallen lassen, daß andere Männer der gleichen Wissenschaft ihm widersprechen, die imstande sind, einen weiteren Begriff vom Dasein zu hegen und Möglichkeiten zu denken, gegen die jene enge und allzu dogmatische Philosophie blind ist“, 96.

Von fundamentaler Bedeutung ist des Verfassers Stellung zum „Leben“. Es gehört nach ihm in eine ganz andere wissenschaftliche Kategorie als Materie oder Energie, es tritt in Wechselwirkung mit der materiellen Welt, besitzt aber unabhängig davon seine ursprüngliche Realität, die freilich unseren Sinnen nicht gegeben ist. „Sein Wesen ist kontinuierlich und dauernd, während seine Wechselwirkung mit der Materie diskontinuierlich und zeitlich ist“, 104f. Es ergreift die Materie und gestaltet sie, es verläßt sie und sinkt zurück in das „große Reservoir der Vitalität“ und nimmt dabei vielleicht etwas mit „von hier kommener Individualisierung, Erfahrung oder Entwicklung“, 114. Fast eine Erneuerung des Platonismus!

Das Leben kann nun nicht Energie schaffen, wohl aber Energie lenken. Innerhalb eines geschlossenen Systems ist für die rein mechanische Betrachtung alles determiniert; blickt man aber auf das Universum, so muß man diese Abstraktion fahren lassen, da für eine vollständige Behandlung der Dinge nichts Wirkliches ausgeschlossen werden darf. Leben und Geist zeigen sich aber als solch Wirkliches. Wie darf man jene naturwissenschaftliche Abstraktion als real bestehend annehmen? Wohl können jene nicht Energie erzeugen noch Kräfte ausüben, aber sie sind fähig, „die Materie so zu beeinflussen, daß diese auf Materie Kraft ausübe. Sie können für den mechanischen Verlauf der materiellen Vorgänge eine solche Lage schaffen, daß durch ihren Ablauf nach ihrem eigenen Gesetze Ergebnisse erzielt werden in Übereinstimmung mit einer Idee, einem Zweck, einer Absicht“, 124.

Es ist ein geläufiger, darum aber noch nicht berechtigter Satz, daß Erscheinungen, die wir an einem Ganzen wahrnehmen, auch an seinen Elementen vorhanden sein müßten. Dem ist aber entgegenzusetzen, daß beim Aufbau einer komplexen Menge an einem kritischen Punkte neue Qualitäten in die Erscheinung treten können! Die Planeten sind groß genug, eine Atmosphäre zu halten, die Asteroiden können es nicht, und

ein Körper von einer Million Erden „wird durch seine Radioaktivität ein selbstwärmender und selbstleuchtender Körper... einzig wegen seiner enormen Größe“, 141. Eine analoge Schaffung neuer Qualitäten läßt sich nun an den überaus komplexen Aggregaten des Protoplasmas beobachten: Ernährung, Wachstum, Fortpflanzung, Sinneswahrnehmung bis zu weiteren geistigen Eigenschaften im Fortgang der Entwicklung. Aber haben diese komplexen molekularen Aggregate das Leben erzeugt? Sie zeigen sich nur fähig, Träger des Lebens zu sein. „Auf die Frage nach dessen Ursprung haben wir bis jetzt keine Antwort“, 146. Aber es kommt, ergreift den Stoff und zwingt ihn in seine Dienste — und geht. Und dann sollte es nicht existieren?

Wenn Goethe am 20. Februar 1828 auch in bezug auf ein englisches Buch an Zelter schreibt: „Was ein Buch sei, bekümmert mich immer weniger, was es mir bringt, was es in mir aufregt, das ist die Hauptsache“, so möchten wir diesem Gesichtspunkte auch das Verhältnis des Lesers zu diesem Buche unterstellen, und in wem diese Zeilen etwas aufregt, vielleicht lang schlummernde Saiten wieder angeschlagen haben, der nehme das Buch nun selber und lasse die hier nur flüchtig angeschlagenen Töne rein und voll ausklingen.

Vom Lesen von Büchern.*)

Von Friedrich Naumann, Gr.-Lichterfelde.

Die meisten von uns haben dreierlei verschiedenen Lesestoff zu bewältigen, nämlich die notwendige, die nützliche und die unterhaltende Lektüre. Der Zweck der notwendigen Lektüre ist die Ausübung des Berufes, der Zweck der nützlichen die Vermehrung der allgemeinen Bildung und die Veredlung des Charakters, der Zweck aber der unterhaltenden Lektüre ist die Sättigung der Einbildungskraft mit wechselnden Vorstellungen und Formen.

Ein und dasselbe Buch kann von verschiedenen Menschen zu verschiedenen Gruppen gerechnet werden. Beispielsweise liest der Geschichtslehrer viele Dinge als notwendig, die uns andern nur als nützlich erscheinen. Schillers Dramen oder Rantes Geschichtsdarstellungen können in allen drei Gruppen vorkommen, auch Reisebeschreibungen.

Die unterhaltende Lektüre kann auf die Dauer nicht entbehrt werden, weil ohne sie die freie Elastizität der Einbildungskraft verkümmert. Wenn sich in den Jahren der erwachenden Jugend ein Heißhunger nach Unterhaltungsektüre einstellt, so soll man zwar Vorsicht in der Auswahl der geistigen Speisen walten lassen, aber nicht den Hunger selbst als Unrecht verdammen. Große Feldherren und Philosophen haben mitten in ihren schweren Arbeiten ein Bedürfnis nach leichterem Lesestoff gehabt.

*) Aus Nr. 38 der „Hilfe“. Der „Hilfe“-Verlag, Berlin-Schöneberg, liefert Angehörigen der Lehrerschaft auf Wunsch seine Zeitschrift einen Monat lang kostenfrei.

Man soll sich nicht scheuen, ein gutes Buch zweimal zu lesen. Oft findet man erst beim zweiten Lesen die inneren Zartheiten der Begriffe oder Gestalten und gewinnt ein Ohr für die besondere Musik der Sprache. Sieh dir deine Bücher darauf an, welche von ihnen du ein zweites Mal lesen möchtest! Das Verzeichniß dieser Bücher wird eine Art Lebensbeschreibung von dir selbst sein.

Wer eine fremde Sprache gelernt hat, soll nie ganz aufhören, in dieser Sprache zu lesen, und zwar keineswegs bloß deshalb, um die Kenntniß der fremden Sprache zu bewahren, sondern vielmehr noch deshalb, weil wir an der Fremdsprache sorgfältiger und feiner lesen lernen, als es uns vielfach bei der eigenen Sprache gelingt. Das Gefühl für die Form der Sprache wächst leichter, wenn die Form uns zunächst einige Schwierigkeiten macht.

Es ist nicht nötig, daß wir immer das lesen, was alle Welt liest. Oft sind die Bücher, von denen heute jedermann spricht, schon im nächsten Jahre völlig vergessen. Es ist aber gut, von Zeit zu Zeit sich ein ganz altes Buch hervorzuholen, weil mit ihm eine ganz andere Zeit und Denkweise emportaucht. Etwas von Luther selbst gelesen zu haben, ist besser als vieles über ihn. Frage dich, welche Bücher dein Großvater lieb gehabt hat! Vielleicht sind sie gerade wieder einmal voll neuen Saftes für dich.

Bücher, denen man anmerkt, daß sie langsam geschrieben wurden, wollen auch langsam gelesen sein, weil sonst von vornherein ein Unterschied im Rhythmus zwischen dem Schriftsteller und dem Leser vorhanden ist.

Man soll sich von Zeit zu Zeit zwingen, ein schweres und ernsthaftes Buch zu lesen, weil nur dadurch die geistigen Muskeln straff gemacht werden. Es ist ein Zeichen von weichlicher Selbstschonung, daß die Deutschen ihre stärksten Denker und Redner so wenig lesen, Lessing, Kant, Fichte, Schopenhauer, Bismarck!

In jüngeren Jahren soll man von einigen Büchern sich Auszüge herstellen, um ihren Aufbau nachzuerleben. Auch später ist es gut, auf dem letzten Blatte des Buches sich neben dem gedruckten Inhaltsverzeichnis noch ein persönliches anzulegen, um das leicht wiederzufinden, was besonderen Eindruck gemacht hat. Auch Bleistiftstriche innerhalb des Buches sind nicht zu verbieten, obwohl sie die Schönheit der Blätter beeinträchtigen. Deine Kinder werden vielleicht später einmal an deinen Bleistiftstrichen sehen, was dir wertvoll oder zweifelhaft gewesen ist.

Gehe, wenn du in die Großstadt kommst, in den Lesesaal der öffentlichen Bibliothek und wandere recht still und behaglich an den Bücherständen hin, damit du eine Ahnung bekommst, was überhaupt vorhanden ist! Es macht einen großen Unterschied, ob man ein Buch jemals gesehen hat oder nur aus Büchern weiß, daß es existiert.

Es sollte in den Schulen mehr vorgelesen werden, damit Lesen und Vorlesen gelernt wird. Als ich Gymnasiast war, las uns unser Geschichtslehrer lange Stücke aus Archenholz, Niebuhr, Mommsen und Treitschke

vor, damit wir den ersten Schreck vor solchen Werken überwinden sollten. Er konnte freilich vorlesen, weil er sich erst selbst ganz hineingelesen hatte. Erst beim Vorlesen merkt man, ob der Schriftsteller die Sprache beherrscht.

Solange ich ein Buch lese, muß ich Achtung vor seinem Verfasser haben, denn er redet selber mit mir. Der Mann, dessen Worte ich in mich auffauge, darf mir kein Gleichgültiger bleiben, es sei denn, daß es sich um eine bloße äußerliche Zusammenstellung handelt. Finde ich in einem Buche keine lebendige Person, dann stelle ich es in das Regal, ehe ich es fertig gelesen habe. Ich suche seinen Verstand oder seinen Charakter oder seine Art, die Welt anzusehen, oder seine Laune oder seine Art sich geistig zu geben. Davon, daß wir ihn suchen, braucht er aber selbst beim Schreiben gar nichts zu wissen.

Lesestunden.

Von Rektor Kemper, Schonnebeck.

„Lesestunden! Das sind in vielen Schulen solche Stunden, in denen die Kinder üben, was sie bereits können, damit sie es nie recht lernen.“ (Kellner.)

Dieser Satz klingt sonderbar, und doch wird Kellner, dieser alte, erfahrene Schulmann, mit dieser seiner Behauptung wohl das Rechte getroffen haben. Einer großen Anzahl unserer Schüler scheint es von Natur aus so unendlich schwer zu fallen, in der Schule den Mund richtig zu öffnen und laut, klar und deutlich zu lesen und zu antworten. Auf der Straße haben solche freilich oft das größte Wort. Am meisten sind es die Endsilben, welche wie bei unserm Nachbar, dem Franzmann, nicht zum deutlichen Erklären gebracht werden; sie werden wie im gewöhnlichen Umgange so auch im Leseunterrichte nur zu gerne verschluckt, wenn man nicht konsequent ein deutliches Lesen verlangt. Greifen wir aus unserem Lesebuche ein beliebiges Lesestück heraus und zeigen an diesem, welche Mängel sich beim Lesen sehr oft zeigen. Nehmen wir einmal das bekannte Stück „Reisig und Stroh“ (Nr. 74 des Crüwellschen Lesebuches für Oberklassen). Dasselbe lautet also:

Eine arme Witwe und ihre zwei Knaben kehrten eines Abends aus dem nahen Weidengebüsch, wo sie Reisig gesammelt hatten, zurück in ihr Dorf. Die Mutter trug einen großen und jeder der Knaben einen kleinen Büschel Weidenzweige auf dem Kopfe, die mit einem Strohbande zusammengebunden waren. Unterwegs begegnete ihnen ein reicher Kaufmann aus der Stadt, und sie baten ihn um ein Almosen. Der reiche Mann sagte zu der Witwe: „Ihr braucht nicht zu betteln. Übergebt die zwei Knaben mir, dann sollen sie lernen, aus Reisig und Stroh Gold zu machen.“ Die Mutter hielt das für Scherz; allein der Kaufmann versicherte, es sei wirklich sein Ernst. Da willigte sie endlich ein, und der Kaufmann ließ den einen das Korbmachen und den andern das Strohschlechten lernen.

Nach drei Jahren kamen sie in die arme Hütte ihrer Mutter zurück, verfertigten unermüdet die schönsten Körbe und die feinsten Stroh Hüte und überlieferten die Waren dem Kaufmann. Eines Tages nun trat der Kaufmann in ihre Stube, bezahlte die erhaltenen Arbeiten in lauter Dukaten und sprach lächelnd zur Mutter: „Nicht wahr, ich habe recht gehabt und Wort gehalten?“

So lautet dieses Lesestück im Lesebuche. Nur zu oft hört man beim Lesen die einzelnen Worte jedoch in dieser Weise erklingen:

Ein arm Witwe un ihr zwei Knabe kehrte eines Abend aus den nahe Wei Weidengesträuch, wo sie Reife gesammel hatte, zurück in ih Doof. Die Mutte tru ein große un jede de Knabe ein klein Büsche Wei Weidenzweige auf den Kopf, die mit einen Stroh Strohbande zuzam sammen gebunde war. Unteweg begegnet ihn ein reiche Kaufmann aus de Stadt, un sie bate ihm um eine Almoje. De reiche Mann sagt abe zu Witwe: „Ich brauch nich zu bettel. Übergeb die zwei Knabe mi; dann soll sie lern, aus Reisi und Stroh Gol zu mache.“ Die Mutte hiel das für Schers; allei de Kaufmann väsicherte, essei wirkli sei Erns. Da willigte sie endli ei, un de Kaufmann lie de eine das Korbmake und de andere das Strohflechte lerne.

Nach drei Jahre kame sie in die arme Hütte ihre Mutte zurück, verfertigte unermüdet die schönste Röbe un die feinste Stroh Hüte un überlieferte die Ware den Kaufmann. Eines Tage nu trat de Kaufmann in ihr Stube, bezahlte die erhaltene Arbeit in laute Dukate un sprach lächel zu Mutte: „Nich wah, ich hab rech gehab un Bot gehalten?“

Wenn man dieses so arg verstümmelte Lesestück liest, so kommt man leicht zu dem Glauben, die Sache wäre übertrieben, in keiner Schule würde ein solches Verstümmeln der einzelnen Wörter geduldet werden. Es mag sein, daß das Verschwindenlassen der Endsilben in den einzelnen Gegenden verschieden ist. Manche Schüler lesen jedoch mit einer solchen Hast, daß ein Stolpern bei längeren oder unbekannten Wörtern unvermeidlich ist und daß mit dem besten Willen an eine gute Aussprache der Endsilben und Endlaute nicht gedacht werden kann. Deshalb muß jeder Schüler, wenn er schön lesen lernen will, zunächst langsam lesen lernen. Das Auge ist sonst nicht imstande, so rasch über die Zeilen zu eilen, um etwa vorhandene Hindernisse vorher zu überblicken und zu überwinden, und die Zunge ist nicht in der Lage, ihre Stellung so rasch zu ändern, um jedem Laute die richtige Klangfarbe zu geben; die wilde verwegene Jagd läßt hierzu keine Zeit. Schließlich gewöhnt sich das Ohr des Lehrers oder der Lehrer in an diesen Schlendrian, — und dann Leseunterricht lebe wohl!

Welche Folgen hat dieses gleichgültige und fehlerhafte Lesen für den schriftlichen Gedankenausdruck! Flüchtig geht das Auge über die Zeichen hinweg, und das Ohr gewöhnt sich an die falschen Wortbiegungen. Sowie die Schüler aber lesen, so schreiben sie auch. So sind denn Verwechselungen des dritten und vierten Falles in den schriftlichen Arbeiten an der Tagesordnung, mit „mir“ und „mich“ stehen die Kinder auf Kriegsfuß, und sie lernen nie ihre schöne Muttersprache in Wort

und Schrift fehlerfrei gebrauchen. Darum halte man die Vefestunden nicht für Erholungsfunden, fondern man verlange immer ganz entfchieden, daß jeder Schüler die einzelnen Worte genau außspräge und fchwere und leichte, hoch- und tieftonige Silben richtig außspreche. Sollte in diefer Sache etwas zu viel getan werden, fo wird der tägliche Umgang fchon dafür forgen, daß die zu große fchärfe wieder abgefchliffen wird.

Blüten und Früchte.

Egoismus.

Wer leugnet den Egoismus? Worauf follen die Radien eines Kreifes zurückführen als auf den Mittelpunkt, der fie bindet, worauf follen die Befrebungen eines Individuums, das nur durch den Selbstzweck ein folches ift, abzielen als auf den Selbstgenuß? Da aber der dauernde Selbstgenuß unwandelbar an die Selbstentwicklung und Selbstverbollkommenung geknüpft ift und auf jedem andern Wege in Selbstzerftörung umfchlägt, fo führt diefer Egoismus eben auf die fittliche Grundwurzel der Welt zurück, und es fteht fich als leßtes heraus, daß man der Welt nur infoweit dient, als man fich selbst liebt.

Aus Hebbels 6. Tagebuch, S. 286 (Goldene Klassiker-Bibliothek, 10. Bd., Deutſches Verlagshaus Vong).

Bum Weihnachtsfeste. Stille Nacht, heilige Nacht!

(Skizze.)

Von Arthur Fröhlich, Meerane i. S.

„Willkommen, schönfter Tag der Erde,
vom lieben Gott für uns gemacht!
Der hehrfte, den fein Wort: „Es werde!“
erfchaffen aus der Zeiten Nacht!“

Vorbemerkung.

Das alte, liebe Weihnachtslied von der stillen, heiligen Nacht will sehr vorſichtig behandelt fein. Das liegt in feiner Eigenart begründet. Obwohl ihm eine geſchichtliche Tatsache zugrunde liegt, ift es lediglich lyriſcher Natur. Der Dichter, Piarrer Mohr, gibt in verklärter Geſtalt den gewaltigen Eindruck des Weihnachts-evangeliums auf ſein Gemüt wieder. Nun mag der Pädagog vom Dichter lernen! Diefer fargt mit Worten. Kein überflüſſiger Ausdruck, ſchlicht und einfach die Sprache! Nichts ſoll den allgewaltigen Eindruck von der Menſchwerdung Chriſti abſchwächen. Gewinnung ethiſch-religiöſer Sätze wäre geradezu eine Verſündigung an Kind und Dichtung!

Verfaſſer nimmt an, daß die Weihnachtsgeſchichte behandelt, beſonders pſtaſtiſch vertieft wurde (I. und II. Stufe). Auf der Stufe der Verknüpfung (III. Stufe) folgt dieſer epiſche Darſtellung die lyriſche. Die IV. Stufe iſt durchs Gedicht gegeben. Die V. Stufe ſorgt für Wiedergabe durchs Kind.

1. Ziel: Die erſte Chriſtnacht, eine ſtille, heilige Nacht.

(Zu vergleichen Ben Hur. Eine Erzählung aus der Zeit Chriſti. Von Lew. Wallace, General der nordamerikanifchen Bundesarmee.)

1. a) Epiſche Darſtellung. Der Tag ſchied. Sternhell leuchtet die Nacht. Mondenſchein liegt auf verlaſſenen Straßen. Die fremden

Wandrer schlafen. Selbst der Wind schläft. Auch in den Häusern ist es still. Allerorten hört man der Engel Füße gehn. Aus den kleinen Fenstern der Herberge schimmert noch Licht. Eine Laterne spendet matten Schein. In armseliger Krippe liegt ein Kind. Es liegt auf Heu und auf Stroh. Das Christkind ist's. Vor der Krippe sitzt eine junge, blasse Mutter. Blau ihr Auge, goldglänzend das Haar. Es ist Maria. Neben ihr steht Joseph, der Zimmermann. Er ist ein kräftiger, bärtiger Mann. Maria und Joseph betrachten froh das Christkind.

Überschrift: Das glückliche Elternpaar wacht bei dem friedlich schlummernden Kinde.

b) Christliche Verdichtung:

Stille Nacht, heilige Nacht!
Alles schläft. Einjam wacht
nur das traute, hochheilige Paar.
Holder Knabe im lockigen Haar
schlaf in himmlischer Ruh'.

2. a) Epische Darstellung:

Unter Maulbeerbäumen weideten Hirten ihre Herden. Seht schlafen die Tiere. In der Hürde suchten sie Schutz. Ein Lagerfeuer brennt. Das flackert. Helle Streiflichter wirft es. Roter Schein trifft der Hirten Antlitz. Die erzählen von wilden Bären. Auch von hungrigen Wölfen. Plötzlich werden sie vom Schläfe übermannt. Ein Wächter schreitet vor dem Eingange zur Hürde auf und nieder. Um Mitternacht soll er abgelöst werden. Endlich schlägt die rettende Stund'. Er freut sich. Eben will er sich zur Ruhe legen. Noch einmal blickt er um sich. Da umgibt ihn heller Schein. Die Nacht wird zum Tage. Sein Auge sucht den Himmel. Verschwunden sind die Sterne. Schauer durchrieselt ihn. Furcht überkommt ihn. Er ruft die Hirten: „Wacht auf!“ Die Hunde schlagen an. Erschreckt rücken die Herden zusammen. Die Männer erheben sich. Sie greifen zu den Waffen. Der Lichtschein wird heller. Sie bedecken ihre Augen mit den Händen. Die Furcht wirft sie auf die Knie.

Den Hirten des Feldes ein Engel naht.
Umleuchtet von göttlicher Klarheit.
Und wie er mild zu ihnen trat
zu verkünden die göttliche Wahrheit,
erschrakten die Hirten und fürchteten sich sehr.
Doch der Engel verkündet die neue Mär:

„Fürchtet euch nicht! Seht, ich verkündige euch große Freude. Christus, der Retter ist da! Alles Volk soll fröhlich sein. Geht selbst nach Bethlehem. Ihr findet dort das Christkind. Es ist in Windeln gewickelt und liegt in einer Krippe.“ Die Hirten wagen aufzuschauen. Vor ihnen steht ein Engel. Blendend weiß ist sein Gewand. An den Schultern hat er lange, lichte Flügel. Sein Angesicht ist himmlisch schön. Da fliegt's in der Luft! Engel an Engel! In die stille Nacht tönt's hinaus: „Ehre sei Gott in der Höhe, Friede auf Erden und den Menschen ein Wohlgefallen.“

Überschrift: Arme Hirten erhalten die frohe Botschaft:
Christus, der Retter ist da.

b) Lyrische Verdichtung:

Stille Nacht, heilige Nacht!
Hirten erst kund gemacht!
Durch der Engel Halleluja
tönt es laut von fern und nah:
Christ, der Retter ist da!

3. a) Epische Darstellung:

Die Engel sind verschwunden. Nachts still ist's wieder. Die Hirten sind sprachlos. Endlich beginnt einer: „Kommt, laßt uns gehen nach Bethlehem. Wir wollen die Geschichte sehen, die uns der Herr kundgetan hat.“ Die beiden jüngsten Hirten müssen bei der Herde bleiben. Ihnen wollen die andern getreulich berichten, wenn sie wieder kommen. Über den Berg geht's zur Stadt. Je näher sie Bethlehem kommen, desto schneller werden ihre Schritte.

Vor der Herberge sitzt der Türhüter. Er sitzt auf einem Zedernblocke. An der Wand lehnt sein Speer. Zu seinen Füßen liegt der wachsame Hund. Da kommen dunkle Gestalten. Die Hirten sind's. Sie begehren Einlaß. Der Wächter holt die Leuchte. Sie gehen hinein in die Herberge. In stummer Verwunderung betrachten die Hirten das Christkind. Wie wunderlieblich sieht es aus! Es ist so schön wie kein Kind auf der Welt. Mit großem Auge schaut es auf. Liebe strahlt aus dem kleinen Gesicht. Da stellt der älteste Hirt seinen Stab beiseite. Er fällt auf seine Knie. Die übrigen folgen seinem Beispiele. Sie loben und preisen mit lautem Schall den Herrn für das Kind in der Krippe im Stall.

Überschrift: Die Hirten preisen mit lautem Schall den Herrn für das Kind in der Krippe im Stall.

b) Lyrische Verdichtung:

Stille Nacht, heilige Nacht!
Gottes Sohn, o wie lacht
Lieb' aus deinem göttlichen Mund,
da uns schlägt die rettende Stund',
Christ, in deiner Geburt!

2. Ziel: Wie vor neunzig Jahren*) in schwerer Stunde das Lied von der stillen, heiligen Nacht zum ersten Male gesungen wurde.

1. Die heilige Nacht sinkt hernieder. Mondschein liegt silberglänzend auf beschneiten Ästen. Oben flimmernde Sterne. Unten glitzernder Schnee. Still und heimlich die Welt. Helle Kirchenfenster schauen in die Winternacht hinaus. Vorüber ist die Christmette. Eben verlassen die Arnsdorfer ihr Gotteshaus. Heimwärts lenken sie ihre Schritte. Der Weg übers verschneite Gebirge ist nicht ohne Gefahr. Fackeln werden angezündet. Rötlicher Schein fällt auf verummte Gesichter. Alles hat eilig. Weihnachtsgeheimnisse beflügeln die Schritte.

*) Abgerundete Zahl! Jahr der Entstehung 1818. — Karte! Zeigen Salzburg — Arnsdorf liegt bei Salzburg!

Die Worte werden undeutlicher, leiser. Der letzte Schritt ist verhallt. Still und verlassen liegt das Gotteshaus da. Die Kirchenlichter verlöschen. Nur die ewige Lampe leuchtet noch. Und der Mond lugt durch hohe Fenster. 2. Oben auf dem Chore bewegt sich eine dunkle Gestalt. Es ist der Organist Franz Gruber. Erst jetzt hat er die Orgeltür verschlossen. Gramerfüllt ist sein Herz. Bleich sein Gesicht. Freudenleer sein Auge. Dröhnend holt die Turmuhr zum vollen Schläge aus. Gruber packt seine Notenbücher zusammen. Ein Zettelchen fällt heraus. Er hebt es auf und liest. Es ist das Gedicht von der stillen, heiligen Nacht. Sein Herz möchte ihm brechen. Er verläßt die Kirche. Anarrend fällt die große Thür ins Schloß. 3. Festgetretener Schnee knirscht unter seinen Füßen. Gedankenvoll geht der Traurige über den Kirchhof. Grabhügel an Grabhügel! Hier und da ein geschmücktes Christbäumchen. Verwelkte Totenkränze rascheln im Winde. Jetzt biegt Gruber um. Vor einem kleinen Grabhügel bleibt er stehen. Drinnen liegt sein einzig Kind. Vor kurzem erst ward's begraben. Glück und Frieden nahm's mit hinab. Lange sinnend steht er am Hügel. Träne auf Träne rinnt. Noch ein Vaterunser — dann reißt er sich los. 4. Betrübt zieht er seine Straße. Und unten ist's Weihnacht! Ein Häuschen nach dem andern zündet seine Christbaumskerzen an. Bald strahlt aus allen Häusern und Hütten heller Schein. Gruber eilt durch die menschenleere Dorfstraße. Wie funkeln die Äpfel im silbernen Schein! Wie funkeln die Nüsse so golden darein! Das singt und klingt und lacht und jubelt! Ein Bild steigt vor ihm auf — o wär's vergessen, wie es auf seiner Mutter Schoß gefessen, und wie nach einer glückdurchträumten Nacht, ein sel'ger Weihnachtsmorgen ihm gelacht, mit einem Bäumchen und mit bunten Kerzen, mit Äpfeln, Nüssen, süßen Zuckerherzen. Wie's ihm jetzt deutlich vor der Seele steht! Er möchte es greifen — doch es ist verweht! 5. Endlich ist Gruber am Schulhause angekommen. Alles finster und still. Aber — hört er's nicht sprechen? Er hält den Atem an. Er lauscht und hört:

„Deer ist dein Bett, mein Knabe,
du schlummerst nun im Grabe,
in kalter, schwarzer Truh,
mein holder Liebling du!

Dein Spielzeug ruht im Schreine,
das Pferdchen steht alleine,
kein Laut, kein Jubel mehr —
stumm alles um mich her — —

Da öffnet Grube die Stubentür. Zögernd tritt er ein. Kalter Mondschein fällt durch gefrorene Fenster. Am Bett ihres verstorbenen Lieblings kniet seine Gattin. „Anna! Anna!“ ruft Gruber. Keine Antwort. Er versucht sie aufzurichten. Vergeblich. Abwehrend streckt sie ihm beide Arme entgegen. Sie klagt weiter:

„Wer wird mit sanftem Schmeicheln
die Wangen nun mir streicheln?
Wer scheucht mit einem Wort
all meine Tränen fort?“

6. Machtlos schreitet Gruber im Zimmer auf und ab. Da fällt sein Blick auf das Klavier. Er öffnet — und spielt! Feierliche Töne durchklingen das Zimmer. Sie suchen Annas Seele. Und siehe da! Annas Mund wird stumm. Sie richtet sich auf. Der fürchterliche Bann, der ihre Seele gefangen hielt, beginnt sich zu lösen. Ein Strom von Tränen entquillt dem Auge. Nach einer feierlichen Einleitung beginnt Gruber zu singen:

„Stille Nacht, heilige Nacht!
Alles schläft, einsam wacht
nur das traute, hochheilige Paar,
holder Knabe, im lockigen Haar,
schlaf in himmlischer Ruh.“

Der letzte Vers ist verklungen. Anna eilt auf Gruber zu. Sie fällt ihm um den Hals. „Vergib — vergib! Ich hatte dich und den lieben Gott ganz vergessen. Komm, laß uns selige Weihnacht feiern!“ Gruber zieht Anna stürmisch an sein Herz. Mit einem Blicke nach oben spricht er:

„Friede den Menschen und Freude der Welt;
denn der Herr ist geboren.“

Am selbigen Abende noch brannte im Schulhause zu Arnsdorf ein Weihnachtsbäumchen. Drunter saßen, zufrieden mit ihrem Geschick, Franz Gruber und seine Gemahlin Anna. Ihr Kindlein hatten sie verloren, aber den heiligen Christ gefunden!

Jose Blätter.

I. Feuilleton.

Dichter im deutschen Schulhause.

Von E. Ziegler.

45. Hermann Heinrich.

Hermann Heinrich wurde am 6. März 1852 zu Peitz geboren, besuchte das Seminar zu Neuzelle, war Lehrer in Kottbus und Peitz, ging 1875 nach Berlin, war von 1884—1890 Schulvorsteher in Schöneberg bei Berlin, und wirkt seit dieser Zeit als Rektor in Spandau. Schon im Seminar entstanden literarische Gedichte, an die Öffentlichkeit trat er zuerst mit der Humoreske „Der enge Ozafo“ in den „Fliegenden Blättern“; ein satirisches einaktiges Lustspiel „Drei Paare und Einer“ wurde im Winter 1875/76 in Berlin häufig aufgeführt. Später erschienen „Botanische Exkursionen“, ein Lustspiel, und das fünfaktige Trauerspiel „Vileam“, der Roman „Das geflügelte Rad“ und eine große Reihe von Gedichten, Novellen und Humoresken in den größeren Zeitungen. Aus der Beteiligung am Lehrervereinsleben ging das Festspiel „Im hohen Olymp“ hervor. Einen Teil der Erzählungen sammelte er unter den Titeln „Von echtem Schrot und Korn“, 1897, und „Überwunden und versöhnt“, 1900. Eine Auswahl seiner Gedichte erschien kürzlich unter dem Titel „Jahresreigen“.

Dennoch!

(Jahresreigen, S. 83.)

Dennoch! Stolz es Schöpferwort,
Gib mir Lebensmut und Stärke!
Klinge prächtig, reiße fort
Mich zu jedem edlen Werke!
Ob die Schar der Feinde bricht
Auch hervor mit Roß und Wagen,
Voll von Siegeszuversicht
Will ich dennoch nicht verzagen.
Dennoch!

Wohl, die falsche Liebe trog;
Dennoch glaub ich an die echte,
Die vom Himmel niederzog
Zu dem menschlichen Geschlechte,
die uns lechzende Gemüt
Wirft den lichten Gottesfunken,
Die so süß das Herz durchglüht,
Daß es jubelt, freudetrunken.
Dennoch!

Ob mich mancher auch verließ,
Hingerissen durch das Neue,
Der Verrat mich schlug und stieß,
Dennoch bleib ich treu der Treue!
Treu der Freundschaft, treu der Pflicht,
Treu der zarten Liebesbände,
Und, erhöht's auch manchen Wicht,
Dennoch treu dem Vaterlande.
Dennoch!

Lüge herrschet nah und fern;
Dennoch glaub ich an die Wahrheit,
Funkelt doch als lichter Stern
Droben sie in voller Klarheit.
Wenn um ihretwillen gleich
Mich so manche Schmerzen plagen,
Will ich dennoch stolz und reich,
Stets nur ihre Farben tragen.
Dennoch!

Seh ich auch zu jeder Zeit
Die Gewalt das Recht berauben,
Dennoch an Gerechtigkeit
Will ich bis zum Tode glauben.
Sendet hier auch fort und fort
Seine Pfeile der Vernichter,
Dennoch, daß gerechte Wort
Spricht mir einst der Weltenrichter.
Dennoch!

Dennoch! Durch die Sprache klingt's
Wie ein übermächtig Werde!
Dennoch! Durch den Busen dringt's
Wie der Frühlingsruf der Erde.
Nun, so nehm' den Kampf ich an,
Ob es breche oder biege,
Und als oft geschlagener Mann
Schreite dennoch ich zum Siege.
Dennoch!

Brüder, laßt mit frohem Mut
Setzt uns unsre Gläser schwingen,
Daß sie mit des Weines Blut
Feierlich wie Glocken klingen!
Laßt uns froh das neue Jahr
Setzt aus Herzensgrund begrüßen,
Mit dem Wort so stolz und klar,
Mit dem Zauberwort, dem süßen
Dennoch!

Pfingstgebet.

(A. a. O., S. 129.)

Geist der Wahrheit, deine lichten Strahlen in die Herzen sende,
Daß der Glanz der Erdenlüge keines Mannes Augen blende,
Daß das Gute wie das Böse klar erscheine fort und fort,
Daß vom Munde jede Stunde voll erschall' das freie Wort!

Geist der Liebe, senk dich nieder auf die Zungen, auf die Alten,
Daß sie mit versöhntem Herzen freudig ihres Amtes walten,
Wie die Johanniter kämpfend üben treu der Liebe Pflicht,
Jedem Armen voll Erbarmen spenden gern, was ihm gebührt.

Geist der Kraft, mit deinen Flammen magst du alle sie durchbringen,
Daß sie nicht ermüden, bis sie auch den letzten Feind bezwingen.
Daß ihr Sinn vom Staub der Erde auf sich schwinde adlergleich,
Daß sie werben Himmelszerben für das ew'ge Gottesreich.

Geist der Treue, fest erhalte alle Herzen und Gedanken,
Daß sie in der Zeiten Wechsel niemals weichen, niemals wanken,
Daß der Menschen Günst und Hassen keinen je berücken mag,
Daß sie Gutes hohen Mutes wirken bis zum letzten Tag.

Nun zum Werke, teure Brüder, streut ins weite Land die Saaten!
Was in Hoffnung ihr gesäet, reist zu fruchtoreifen Taten.
Gottes Sonne scheint hernieder auf den Acker wohlbestellt,
Noch ein Kleines, und das Saatsfeld wird zum reichen Erntefeld.

II. Rundschau.

1. Zeitgeschichtliche Betrachtungen.

Wir leben in einer ernsten Zeit. Ein Blick auf das äußere Schaffen in unserm Vaterlande zeigt zwar viel regen Unternehmungsgeist, viel Fleiß und eine scheinbare Freude am Leben; bringt aber der Blick tiefer, dann könnte man fast meinen, es sei einzig der Kampf ums Dasein, der zu dem regen Treiben in unsern Werkstätten, auf unsern Märkten und in den Häfen anstachelt; es scheint fast, als ob eine gewisse Müdigkeit auf den Geistern lastete, als ob man die Freude am Volkstum verloren hätte. Wir deutschen Geschichtslehrer waren seit Jahrzehnten gewöhnt, mit hellem Klang von Mutter Germanias Ruhm unserer aufmerksam lauschenden Schülerschar zu verkündigen, und strahlende Augen verkündigten vom Eindruck unser Worte. Dürfen wir das noch tun, ohne der historischen Wahrheit ins Gesicht zu schlagen? Sollen wir den Chor der trüben Stimmen verstärken? „Nein und abermal nein“, rufen wir auf die letzte Frage. Jetzt ist die Zeit gekommen, wo die wahre Liebe zum Vaterland sich zeigen soll. Nicht durch Hurrarufen und Festefeiern, sondern durch ermunternden Zuruf an unsere Schüler und unsere Gemeinden, durch den Hinweis, daß trotz unerfreulicher Erscheinungen noch unendlich viel gesunde Kraft in unserm Volke steckt und ein Volk, das das Vertrauen zu sich selbst bewahrt und an sittlichen Grundsätzen festhält, in der Weltgeschichte stets seinen Platz mit Ehren behaupten wird. Mag auch der Sonnenball hin und wieder von Flecken bedeckt sein, sie können seinem feurigen Leben nicht widerstehen; sie vermögen nicht dauernd zu hindern, daß die alte Segenskraft in das Weltall ausströmt. Das sei unser Trost und auch unser Stachel im Gewissen in kommenden Tagen!

Die Sorgen um das ganze Volk könnten uns beinahe unwichtig erscheinen lassen, was jetzt über unseres Standes äußeres Wohl in Preußen verhandelt wird. Was wir in den letzten Wenden in den Thüringischen Staaten, in Sachsen, in Bayern erlebt haben, schauen wir aufs neue in Preußen: eine namhafte Verbesserung der äußeren Lage vieler Lehrer auf dem Lande und in den Kleinstädten und dabei doch keine Zufriedenheit in dem gesamten Stande. Ja, haben denn jene wirklich Recht, die von dem nimmersatten Volksschullehrer mit zornigem Gemüt reden? Ist es nicht ein schöner Fortschritt, wenn von 1000 Mk. Grundgehalt und 120 Mk. Alterszulage (die 900 Mk. bezw. 100 Mk. des Gesetzes von 1897 bestehen wohl nur noch an wenigen Orten) viele Lehrer auf 1350 Mk. und 200 Mk. steigen? Gewiß, und wir würden dafür danken, wenn nicht uns allen bekannt wäre, wie reichlich Preußen seine Staatsdiener besoldet, und wenn nicht leider eine große Zahl von Lehrern in Städten und im Westen wenig oder gar keinen Vorteil vom neuen Gesetz hätten. Wenn man uns immer wieder zuruft: „Ihr dürft euch nicht mit dem oder jenem vergleichen“, so wissen solche Mahner nicht, was sie reden. Wenn in der Begründung zur Gesetzesvorlage die Höfe unsrer Bezüge mit den gesperrt gedruckten Worten auf S. 429 dieses Heftes gerechtfertigt wird, so wird damit soviel Vermut in den dargebotenen Trank geschüttet, daß uns der dargereichte Becher verleidet wird. Jeder billig denkende Lehrer wird zugeben, daß unsere Gleichstellung mit den Sekretären der allgemeinen Verwaltung augenblicklich dem Staate eine schwer drückende Last auf die Schultern gelegt hätte! Würde man die niedrigeren Gehaltsätze daher allein mit dem Unvermögen des Staats begründet haben, hätte man den idealen Sinn des Lehrerstandes angerufen, so würde die Mehrzahl unserer Kollegen sich zwar mit Seufzen, aber ohne Bitterkeit gefügt haben. Unendlich bitter aber ist es, daß die Lehrer, denen die Seminarbildung nicht für die Schwierigkeit ihres Amtes auszureichen schien, die in freien Vereinigungen unablässig an ihrer

Fortbildung gearbeitet haben, die sich an vielen Orten sogar von Universitätslehrern einen frischen Trank aus dem Born der Wissenschaft bieten ließen, die auf Wunsch der Gemeinden und einsichtiger Männer hervorragend für gemeinnützige Angelegenheiten gewirkt haben und trotz der Kreuzzeitung auch fernerhin dort dienen werden, daß sie nun zwischen Regierungskanzlisten und Assistenten eingereiht sind. Man stelle sich den Kanzlisten, der über seine Abschrift gebeugt sitzt, und den Lehrer vor, der zu Hause über die Aufgabe nachdenkt, wie er wohl das Lebensbild Jesu recht lebendig im Herzen der Schüler erzeugen könne! Wer leistet dem Volke mehr? Wer bedarf geistiger Selbstständigkeit und schöpferischer Kraft! Leider ruft die Besoldungsvorlage der preussischen Staatsbeamten auch in genügsamen Seelen weitergehende Wünsche wach. War es denn wirklich nötig, daß die Oberlehrer an unsern höheren Lehranstalten bis 7200 Mk. steigen und den Richtern und den Regierungsräten gleichstehen? Wir glauben, daß Vorbildung und Bedeutung des Amtes fürs gesamte Volksleben in den angeführten Berufsständen doch recht weiten Abstand zeigt. Man kann es uns nun aber unmöglich verwehren, wenn wir die Maßstäbe für die Abstufung unseres Einkommens aus jenem Lager holen. Warum soll der Volksschullehrer im Orte unter 25 000 Einwohnern, der in der 1. Klasse einer 7stufigen Schule den Kindern unseres Volkes das Auge für unsere deutsche Literatur, für die Größe des Vaterlandes, für die sozialen Fragen zu öffnen versuchen soll, nur 3150 Mk. beziehen, während der Vorschullehrer desselben Ortes, der seine kleine Schülerschar in die Geheimnisse des Einnaleins einführt, mit 4000 Mk. entlohnt wird? Warum? Solches muß offen ausgesprochen werden, und niemand wolle uns das verargen. Die Sorge um unser Volk treibt uns dazu.

Und nun ein Blick in unsere eigenen Reihen! Der ganze Fluch, der am Golde klebt, zeigt sich da unserm erschreckten Auge. Offener Zerfall im eigenen Lager! Weite Kreise der Lehrer auf dem Lande und in den kleinen Städten gönt den Großstadtlehrern nicht den Gehalt, das zurzeit wenigstens eine kleinere Zahl von uns den Berufsständen nahe rückt, mit denen wir uns nach unserer Arbeit und Vorbildung vergleichen. Man hat den Sinn fürs große Ganze verloren und handelt, vielleicht unbewußt, aus Antrieben, die wir nicht mit Namen bezeichnen möchten. Hat der Lehrer in dem kleinen Ort einen Schaden davon, daß in andern Gemeinden höhere Gehälter gezahlt werden? Sollte es ihn nicht unter den heutigen Verhältnissen, wo für alle Lehrer in Dorf und Stadt das erstrebte gleich hohe Gehalt nie erreicht werden kann, freuen, wenn wenigstens eine kleinere Zahl seiner Kollegen dem gewünschten Ziel nahe kommt? Wir pflichten den Lehrern in den kleinen Orten zwar darin vollkommen bei, daß Gründe, die in amtlichen Verhältnissen liegen, sich für Ortszulagen nicht anführen lassen; auch wissen wir, daß man vieles in der Großstadt so billig oder noch billiger kauft als in der benachbarten Kleinstadt. Der einzig stichhaltige Grund für Ortszulagen in größeren Gemeinden scheint der zu sein, daß die Großstadt mit ihrer verfeinerten äußeren Kultur manche Bedürfnisse erweckt, die im kleinen Ort nicht vorhanden und hier ohne Schaden für eine gehobene Lebensführung entbehrt werden können. Wenn darum der Großstadtlehrer sein höheres Einkommen nicht etwa in der Meinung bezieht, daß dadurch ein höherer Wert seiner Arbeit ausgedrückt werden soll, wenn er es vielmehr nur als die günstige Fügung eines freundlichen Schicksals ansieht, so sollte der Lehrer im kleinen Ort nicht scheel sehen und nicht dem ganzen Stande bei dessen Vorwärtstreben in den Rücken fallen. Laßt uns hoffen, daß allen, die heute noch der Fahne der Gleichstellungsfreunde folgen, die Augen aufgehen werden, wie sie dadurch dem gesamten Stande schaden.

Begründung zum neuen Gesetzentwurf über die Besoldung der Volksschullehrer. (Schluß.)

Von diesen Grundgedanken ausgehend, konnte indes erwogen werden, daß im Laufe der letzten Jahrzehnte durch die moderne Entwicklung des Verkehrs wesens und die damit verbundene Fluktuation der Bevölkerung die Lebensverhältnisse und die Steigerung der Lebensansprüche in den kleineren und mittleren Gemeinden sich derart ausgeglichen haben, daß abgesehen von den Wohnungspreisen der zum Lebensunterhalt erforderliche Betrag überall annähernd der

gleiche ist, indem an einem Ort die eine, an einem anderen Ort die andere Seite des Lebens erhöhte Aufwendungen erforderlich macht. Es erscheint daher möglich und entspricht der durch die Verfassungsurkunde vorgesehenen Berücksichtigung der örtlichen Verhältnisse, für alle diese Orte die nämlichen Gehaltsätze zu normieren, wobei gleichzeitig die den Freunden des Einheitsgehaltes erwünschte Nebenwirkung der Gleichstellung der großen Mehrzahl der Lehrpersonen eintritt. Für die großen Gemeinden läßt sich freilich dieser Gedanke nicht durchführen. Denn hier tritt die Tatsache in den Vordergrund, daß das Zusammenwohnen einer großen Zahl von Menschen und die dadurch bedingten komplizierten Einrichtungen Bedürfnisse und Aufwendungen zeitigen, welche über diejenigen kleinerer Ortschaften hinausgehen. Hier muß deshalb die Möglichkeit eines höheren Gehaltes gegeben werden. Diese Möglichkeit soll in der Weise geboten werden, daß neben dem für alle Schulverbände gleichen gesetzlichen Grundgehalt pensionsfähige Ortszulagen (§ 2a) gewährt werden können.

Die Verfassungsbestimmung erfordert aber andererseits keineswegs, daß die örtlichen Verhältnisse bei allen Teilen, aus denen sich das Lehrerdienst Einkommen zusammensetzt, zum Ausdruck kommen. Insbesondere ist eine einheitliche Gestaltung der Alterszulage mit ihr vereinbar. Eine solche erscheint schon aus dem Gesichtspunkt einer größeren Vereinfachung und größeren Gleichmäßigkeit der Lehrergehälter zweckmäßig. Auf die Einführung eines einheitlichen Alterszulagegesetzes ist aber deshalb ein besonderes Gewicht zu legen, weil das bisherige System der verschiedenen Bemessung der Alterszulage zu einer Benachteiligung der kleineren Schulverbände geführt hat. Da es praktisch nicht durchführbar erscheint, die jeweilige Veränderung des durchschnittlichen Dienstaltersstandes fortlaufend in der Einrichtung der Alterszulageklasse zum Ausdruck zu bringen, hat eine Benachteiligung der kleineren Verbände nicht immer vermieden werden können, sobald in ihnen vielfach jüngere Lehrer mit einem geringeren Durchschnittsalter beschäftigt waren. Dies zurzeit wegen des herrschenden Lehrermangels bestehende ungünstige Verhältnis wird verschärft durch die höhere Bemessung der Alterszulage in den größeren Verbänden, wenn auch diese nach § 8 Abs. 7 des Lehrerbefoldungsgesetzes einen nach dem Verhältnis des höheren Einheitsatzes der Alterszulage bemessenen, erhöhten Beitrag zahlen müssen. Im Interesse einer gerechten Wirkung der Versicherungskasse erscheint daher die Schaffung gleicher Verhältnisse hinsichtlich des Versicherungszwecks geboten.

Bei Einführung einer einheitlichen Alterszulage verliert der in § 8 Abs. 7 bestimmte Maßstab für die Verteilung des Bedarfs der Kasse seine Bedeutung. An seine Stelle hat künftig — vorbehaltlich der Ubergangsvorschrift im § 28 Abs. 6 — lediglich die Verteilung nach der Anzahl der der Kasse angeschlossenen Lehrer- und Lehrerinnenstellen zu treten.

An dem System der Alterszulage und der Alterszulageklasse, wie es von dem Lehrerbefoldungsgesetz angenommen ist, sollen im übrigen grundsätzliche Änderungen nicht vorgenommen werden. Die seit der Einrichtung der Kasse verflossene Zeit ist zu kurz, um ein abschließendes Urteil über diese Versicherungsanstalt auf Gegenseitigkeit zu gewinnen oder gar die Richtigkeit der gegen sie erhobenen Angriffe anzuerkennen. Auch wird dadurch, daß die Schulverbände mit nicht mehr als 7 Stellen einen weiteren gesetzlichen Zusatz zur Alterszulageklasse erhalten sollen (§ 27 IV Abs. 2), ein gewisser Ausgleich in der etwa noch bestehen bleibenden Benachteiligung der kleineren Verbände herbeigeführt werden. Ein Bedürfnis zur Abänderung des Grundsatzes der gleichen Bemessung der neun Alterszulagen oder zu der mit erheblichen Aufwendungen verbundenen Abkürzung der Aufwärtsfrist hat nicht anerkannt werden können, zumal die Lehrer sehr früh zur Anstellung gelangen.

Die von der Unterrichtskommission des Abgeordnetenhauses in ihrem Beschlusse vom 8. April 1908 (M. B. 1907/08 Druck. Nr. 379) im Interesse der Bekämpfung der Landflucht angeregte Besserstellung der alleinstehenden Lehrer und der ersten Lehrer an Schulen mit zwei Lehrkräften hat die Staatsregierung eingehend erwogen, von ihr aber Abstand nehmen zu sollen geglaubt. Abgesehen davon, daß die Zweckmäßigkeit einer solchen Maßregel in den beteiligten Kreisen sehr verschieden beurteilt wird und die Bevorzugung dieser Lehrerkategorien von

den an größeren Schulsystemen angestellten Lehrern als Zurücksetzung empfunden werden würde, läßt sich erwarten, daß die Landflucht der Lehrer nach Beseitigung des Lehrermangels und Durchführung dieser Novelle eine Abnahme erfahren wird. Auch ist darauf hinzuweisen, daß die gedachten Lehrerstellen vielfach bereits insofern bevorzugt sind, als sie mit einer Landdotation ausgestattet sind, deren Ertrag in der Regel mit einer nur mäßigen Summe auf das Grundgehalt angerechnet ist. Ferner ist fast die Hälfte dieser Stellen mit einem Kirchenamt verbunden und genießt infolgedessen bereits den Vorzug eines erhöhten Grundgehalts. Die Schwierigkeit des Amtes eines alleinstehenden Lehrers wird dabei nicht verkannt. Doch ist andererseits zu berücksichtigen, daß sich unter den einflussigen Schulen zahlreiche Schulen befinden, die nur eine geringe Kinderzahl haben und deshalb nicht besonders mühevoll zu verwalten sind. Endlich mag auf die Schwierigkeiten hingewiesen werden, die sich aus der Besserstellung dieser Lehrer für den Fall einer Versetzung im Interesse des Dienstes ergeben.

Die Normalsätze für das Grundgehalt und die Alterszulage sind unter angemessener Abwägung der Interessen der Lehrer und Schulhaltungspflichtigen, sowie unter Berücksichtigung der derzeitigen Lehrerbefoldung in Preußen und den übrigen Bundesstaaten so gewählt worden, daß sie ausreichen, den Beteiligten die Führung eines angemessenen Lebensunterhaltes zu ermöglichen. Durch die Einführung eines einheitlichen Grundgehaltsatzes von 1350 bzw. 1050 M. und einer einheitlichen Alterszulage von 200 bzw. 150 M. glaubt die Staatsregierung, den Wünschen der Beteiligten soweit entgegengekommen zu sein, als es sich im Hinblick auf die wirtschaftliche Lage der Schulverbände und des subsidiär verpflichteten Staates und bei billiger Rücksichtnahme auf die Gehaltsverhältnisse der unmittelbaren und mittelbaren Staatsbeamten rechtfertigen läßt. Die vorgeschlagenen Sätze tragen auch dem Grundsatz, daß das Dienst Einkommen der Volksschullehrer und -Lehrerinnen ihrer Vorbildung, sowie der Schwierigkeit und Wichtigkeit des Lehramts entsprechen soll, Rechnung. (Im Gesetzentwurf nicht gesperrt.)

Die Normalsätze für das Grundgehalt und die Alterszulage sollen dergestalt feste sein, daß die Schulverbände auch ohne besondere Beschlußfassung zu ihrer Zahlung gesetzlich verpflichtet sind.

Bei der Ausgestaltung der den größeren Gemeinden zu gewährenden Möglichkeit einer Gehaltserhöhung ist die Staatsregierung bemüht gewesen, der Freiheit der Gemeinden, soweit dies ohne Gefährdung des mit der gegenwärtigen Reform verfolgten Zieles, eine größere Gleichmäßigkeit, Ruhe und Stetigkeit auf dem Gebiete des Lehrerbefoldungswesens herbeizuführen, zugänglich ist, Rechnung zu tragen und den Schulverbänden eine Verbesserung der Bezüge ihrer Lehrpersonen in einem gewissen, tunlichst weit bemessenen Rahmen zu ermöglichen. Dieser Freiheit kann ein um so ausgiebigerer Spielraum gewährt werden, je weiter die Gemeinde infolge ihrer größeren Seelenzahl und der damit verknüpften größeren kommunalen Leistungsfähigkeit ihr Schulwesen über den Durchschnitt hinaus auszugestalten bestrebt und in der Lage ist, je weniger also infolge der Größe und Besonderheit der Verhältnisse eine Rückwirkung ihrer Beschlüsse auf andere Gemeinden und damit eine Schädigung der allgemeinen Interessen der Volksschule selbst zu besorgen ist.

Darnach wird vorgeschlagen, in den Schulverbänden mit weniger als 25000 Einwohnern, in denen die Verhältnisse im wesentlichen gleich liegen und deshalb die Normalsätze als ausreichend für den Lebensunterhalt angesehen werden müssen, in denen außerdem die vorstehend geschilderten mißlichen Folgeerscheinungen in besonders hohem Maße zu befürchten sind, die oben gedachten Normalsätze für Grundgehalt und Alterszulage als feste Gehaltsnorm einzuführen und eine weitere Erhöhung der Bezüge durch Bewilligung pensionsfähiger oder nichtpensionsfähiger Ortszulagen auszuschließen. Dagegen soll mit Rücksicht auf die Besonderheiten, die bei den größeren Gemeinden mit ihren reich entwickelten Schulsystemen obwalten, den Schulverbänden mit mehr als 25000 Einwohnern eine immer größere Bewegungsfreiheit in einem angemessen abgekauften Verhältnis eingeräumt werden. Diese Verbände sollen berechtigt sein, mit Ge-

nehmung der Schulaufsichtsbehörde die Gewährung von Ortszulagen an ihre Lehrpersonen bis zu einem gewissen nach der Größe der Verbände bemessenen Höchstbetrage zu beschließen. Das gleiche Recht soll auch Schulverbänden mit weniger als 25000 Einwohnern, sofern sie in der engeren Umgebung großer Verbände liegen und mit ihnen eine wirtschaftliche Einheit bilden, mit der Maßgabe zugestanden werden, daß zunächst auf ihren Antrag der Provinzialrat über das Vorhandensein dieser Voraussetzung zu beschließen hat. Es ist hierbei an die Vorortsgemeinden größerer Städte gedacht. Ihre besondere Behandlung erscheint durch die tatsächlichen Verhältnisse begründet.

Die Ortszulagen sollen pensionsfähig sein. Denn ist überhaupt ein Bedürfnis, über die Normalsätze hinauszugehen, für gewisse Gemeinden anzuerkennen, so erscheint es angezeigt, diese Verschiedenheit auch hinsichtlich der Pensionen zum Ausdruck kommen zu lassen. Die Zulagen sollen ferner von der Erreichung eines bestimmten Besoldungsdienstalters abhängig gemacht werden können.

Wie alle Befoldungsfestsetzungen für Volksschullehrer nach dem bestehenden Recht (§ 18 der Regierungsinstruktion) der Genehmigung der Aufsichtsbehörde bedürfen, muß auch die Gewährung derartiger Ortszulagen einer solchen Genehmigung unterworfen werden. Versagt die Schulaufsichtsbehörde die Genehmigung, so soll dem Schulverbände die Beschwerde an den auch sonst vielfach zur Mitwirkung bei der Schulverwaltung berufenen Provinzialrat offen stehen, der unter Ausschaltung der Ministerialinstanz endgültig entscheidet. Wenn es auch der Absicht des Entwurfs entspricht, daß bei der Entschliebung über die Erteilung der Genehmigung den Schulverbänden in tunlichst weitem Umfang entgegengekommen wird, so werden doch die Schulaufsichtsbehörde und der Provinzialrat die Leistungsfähigkeit und die besonderen Verhältnisse des Schulverbandes, weiter aber auch die allgemeinen Interessen des gesamten Volksschulwesens nicht außer acht lassen dürfen. Auch muß billigerweise gefordert werden, daß die Schulverbände bei der Bemessung der Ortszulagen auf die Verhältnisse in gleichartigen Orten des Bezirkes, der Provinz und des Staates Rücksicht nehmen und die Gesamtinteressen des Volksschulwesens nicht gefährden.

Da der Staat nach der Verfassung den Volksschullehrern ein den Lokalverhältnissen angemessenes Dienst Einkommen gewährleistet, so müssen, wenn gesetzlich anerkannt wird, daß bei den im § 2a gedachten größeren Schulverbänden besondere Verhältnisse obwalten können, diese Schulverbände auch unter Umständen zwangsweise angehalten werden können, ihren Lehrpersonen pensionsfähige Ortszulagen innerhalb des gesetzlich festgestellten Rahmens zu zahlen. Die Schulaufsichtsbehörden werden indes im Interesse der Schonung der Selbstverwaltung der Gemeinden nur da einzuschreiten haben, wo die Notwendigkeit einer Erhöhung der Bezüge über die gesetzlichen Normalsätze hinaus nach den örtlichen Verhältnissen der betreffenden Gemeinde unbedingt geboten ist. Bei Vorortsgemeinden muß ein zwangsweises Vorgehen von der vorgängigen Feststellung ihres Vorortscharakters durch den Provinzialrat abhängig gemacht werden. Das Verfahren richtet sich im übrigen nach dem Feststellungsgezet vom 26. Mai 1887 (Gesetzamml. S. 175).

Neben diesem System ist für die Gewährung weiterer gehaltlicher Zuwendungen seitens der Schulverbände kein Raum. Die bisher nicht unbestrittene Frage wurde zwar von jeher bezüglich der pensionsfähigen Zulagen allgemein verneint, dagegen ist die Gewährung nichtpensionsfähiger Zulagen in den letzten Jahren von einzelnen Regierungen als mit dem Gesetze nicht in Widerspruch stehend angesehen worden. Diese Möglichkeit muß jetzt ausdrücklich ausgeschlossen werden, da anderenfalls die über die Höhe des Dienst Einkommens gegebenen neuen Vorschriften durch Bewilligung persönlicher Zulagen würden umgangen werden können. Die Gewährung von Unterstützungen und Remunerationen an einzelne Lehrpersonen aus besonderen Anlässen soll auch in Zukunft zulässig sein.

Eine anderweite Regelung der Mietentschädigung (§ 16) erscheint nach den mit den bisherigen Vorschriften gemachten Erfahrungen geboten. An dem Grundsatz, daß die Mietentschädigung die örtlichen Verhältnisse berücksichtigt und eine ausreichende Entschädigung für die nicht gewährte Dienstwohnung bedeutet, soll an sich nichts geändert werden. Jedoch hat sich das bisherige Ver-

fahren, für jeden einzelnen Ort die Mietentschädigung festzusetzen, als unpraktisch erwiesen und zu fortgesetzten Klagen und Beschwerden der Beteiligten geführt. Es empfiehlt sich auch hier, im Interesse einer gerechteren und stabileren Bemessung der Mietentschädigung eine Berücksichtigung der örtlichen Verhältnisse in der Weise eintreten zu lassen, daß die Schulverbände in größere Gruppen zusammengefaßt und für jede Gruppe Durchschnittssätze festgesetzt werden. Die Neuregelung schließt sich zweckmäßig an die für die Bemessung des Wohnungsgeldzuschusses der Beamten und Offiziere in Aussicht genommene, auf der Ermittlung der tatsächlichen Verhältnisse beruhende Ortsklasseneinteilung mit der Maßgabe an, daß die Mietentschädigung für jede Provinz nach bestimmten Sätzen für die einzelnen Ortsklassen und Lehrerkategorien von dem Provinzialrate festgesetzt wird. Eine einheitliche Normierung dieser Sätze für die ganze Monarchie erscheint bei der außerordentlichen Verschiedenheit der Wohnungsverhältnisse in den einzelnen Provinzen nicht tunlich. Durch eine derartige Regelung wird es ermöglicht, entsprechend den für die unmittelbaren Staatsbeamten bestehenden Bestimmungen bei der Pensionierung der Volksschullehrer und -lehrerinnen einen einheitlichen Durchschnittssatz zugrunde zu legen und den vielfachen Beschwerden der Inhaber von Dienstwohnungen über die unterschiedliche Bemessung des Wohnungswerts bei der Pensionierung abzuhehlen.

Die Regelung, die das Lehrerbefoldungsgesetz im § 4 hinsichtlich der mit Kirchenämtern dauernd verbundenen Schulstellen getroffen hat, ist zwar vielfach angegriffen worden. Trotzdem empfiehlt es sich nicht, an den grundlegenden Bestimmungen, die ein Kompromiß darstellen, zu rütteln. Dieser Standpunkt ist von der Staatsregierung bereits bei den parlamentarischen Verhandlungen über das Volksschulunterhaltungsgesetz eingenommen und von dem Landtage gebilligt worden. Eine durchgreifende Lösung der Klüsterfrage wäre nur durch eine völlige Trennung der vereinigten Ämter zu ermöglichen. Eine solche ist aber in mehrfacher Hinsicht bedenklich und ohne Mitwirkung der kirchlichen Instanzen nicht angängig. Es muß daher an dem Begriffe des einheitlichen Dienst Einkommens (§ 4 Abs. 2) festgehalten und darauf Bedacht genommen werden, bei der durch die neue Vorschrift über das Grundgehalt (§ 2) in weitem Umfange notwendig werdenden Neu Festsetzung des Grundgehalts der vereinigten Stellen bestehende Härten auszugleichen.

Die Frage, ob sich nicht für die Bemessung der Entschädigung für die kirchliche Nützewaltung objektive Merkmale aufstellen lassen, ist eingehend erwogen worden. Es hat sich indes als unmöglich erwiesen, einen gesetzgeberisch verwertbaren, festen, allgemein gültigen und einigermaßen befriedigenden Maßstab dafür zu finden. Die Art und der Umfang der kirchlichen Dienste unterscheiden sich zunächst bei den einzelnen Konfessionen ganz erheblich. Ferner sind sie nicht nur innerhalb der einzelnen Landesteile, sondern häufig auch in benachbarten Kirchengemeinden verschieden. Deshalb kann eine Unterscheidung nach Stadt und Land oder nach den Verrichtungen des Amtsinhabers (Organist, Kantor, Klüster) ebensowenig empfohlen werden, wie die Festsetzung eines Mindestbetrages in entweder zahlenmäßig oder nach Prozenten des Grundgehalts bestimmter Höhe. Der bei der Ausführung des Lehrerbefoldungsgesetzes in einzelnen Bezirken angewendete Maßstab des für das kirchliche Amt erforderlichen Zeitaufwandes erscheint auch bedenklich, zumal im Einzelfalle wegen der für die Beschaffung einwandsfreier Unterlagen obwaltenden Schwierigkeiten ein sicheres Ergebnis kaum zu erreichen sein würde. Als ein annähernd objektiver Maßstab könnte die Seelenzahl der Kirchengemeinde in Betracht kommen, sofern präsumtiv wenigstens die Zahl der Amtshandlungen, abgesehen von der gottesdienstlichen Inanspruchnahme, mit der Größe der Gemeinde steigt. Allein für Gemeinden mit industrieller oder vorstädtischer Entwicklung trifft diese Regel vielfach nicht zu, und auch andere Faktoren, wie z. B. räumliche Ausdehnung der Gemeinde mit dadurch bedingten Außengottesdiensten auf der einen Seite, Filialklüstereien für einzelne Teile der Gemeinde auf der anderen Seite, können bei Gemeinden von gleicher Seelenzahl den Umfang der kirchlichen Verrichtungen sehr verschieden gestalten.

Bei dieser Sachlage kann die Gewähr für einen Schutz der in Betracht kommenden Interessen nur in dem für die Festsetzung des Mehrbetrages des

Grundgehalts maßgebenden Verfahren gesucht werden. Das bisherige Verfahren, bei dem die schließliche Entscheidung ohne jede Mitwirkung der Kirchengemeinde in die Hände der nach dem Gesetze, betreffend die Feststellung der Anforderungen für Volksschulen, vom 26. Mai 1887 (Gesetzamml. S. 175) zuständigen Beschlußbehörden gelegt ist, hat sich als abänderungsbedürftig erwiesen. Es wird deshalb vorgeschlagen, unter Ausschaltung des Anforderungsverfahrens die Feststellung des dem reinen Lehrergrundgehalte (§ 2) hinzutretenden Mehrbetrages durch die Schulaufsichtsbehörde nach Benehmen mit der kirchlichen Behörde treffen zu lassen und gegen deren Entscheidung ein Beschwerdeverfahren an den Provinzialrat nicht nur für den Schulverband, sondern auch für die Kirchengemeinde zu eröffnen.

Die von einzelnen Beteiligten angeregte generelle Abtrennung der sogenannten niederen Küsterdienste läßt sich im Rahmen dieses Gesetzes ohne Mitwirkung der kirchlichen Instanzen nicht herbeiführen. Auch erscheint es zweifelhaft, ob damit wirklich dem Interesse der Küsterschaft gebient wäre, da die Abtrennung naturgemäß eine Vermögensauseinandersehung und damit eine Herabsetzung des bisherigen pensionsfähigen Dienstinkommens bedingen würde. Es wird daher für zweckmäßig erachtet, es in dieser Beziehung bei der durch die Ministerialerlasse vom 27. Februar 1894, Zentralbl. für die Unterrichtsverwaltung S. 363, und 20. Februar 1900, Zentralbl. S. 482, angebahnten Regelung im Verwaltungswege zu belassen.

Auch von einer Abänderung der Vorschriften über die Anrechnung der Dienstzeit an Privatschulen (§ 1 des Lehrerbefolgungsgesetzes) hat nach eingehender Erwägung abgesehen werden müssen. Zur Erhöhung der anrechnungsfähigen Zeit über die bei den Beratungen über das Lehrerbefolgungsgesetz seitig für ausreichend erachteten und im Gesetz festgesetzten 10 Jahre hinaus kann ein zwingender Anlaß nicht anerkannt werden. Ebenso muß an dem Grundsatz, auf den man sich im Jahre 1897 geeinigt hat, daß nämlich nur die Dienstzeit an solchen Privatschulen, in denen nach dem Lehrplane der öffentlichen Volksschule unterrichtet wird, anrechnungsfähig sein solle, festgehalten werden. Hier läßt sich die Mehrbelastung der Gemeinden damit rechtfertigen, daß ihnen durch diese privaten Volksschulen die ihnen gesetzlich obliegende Schulunterhaltungslast erleichtert wird. Dieser Gesichtspunkt ist aber bei allen anderen, nicht nach dem Lehrplane der Volksschule arbeitenden Schulen hinfällig. Zudem erscheint eine weitere Ausdehnung der Anrechnung der Privatschuldienstzeit im Hinblick auf die hinsichtlich der unmittelbaren Staatsbeamten bestehenden Vorschriften und die nicht günstige Lage der Alterszulageklassen bedenklich.

Hinsichtlich der Bemessung der Grundgehälter für die Direktoren und Hauptlehrer soll den Schulverbänden, da die Aufgaben dieser Stellen außerordentlich verschieden sind, eine größere Freiheit eingeräumt werden. Es ist deshalb von der Festsetzung von Normalsätzen für diese Lehrerkategorien abgesehen. Daneben bleibt jedoch das Erfordernis der Bestätigung der Befolgungsbeschlüsse durch die Schulaufsichtsbehörde bestehen.

Die Lehrkräfte an den einer Volksschule organisch angegliederten gehobenen Klassen (vergl. Ministerialerlaß vom 21. Oktober 1903, Zentralbl. S. 536) nehmen unter den Lehrkräften an Volksschulen eine besondere Stellung ein. Die in dem § 2 bestimmten Höchstsätze des Grundgehalts finden daher auf diese Lehrerkategorie keine Anwendung. Vielmehr besteht die Möglichkeit, für diese Lehrpersonen entsprechend ihrer besseren Vorbildung und im Hinblick auf das von den gehobenen Klassen verfolgte höhere Unterrichtsziel ein über die gesetzlichen Normalsätze hinausgehendes Gehalt zu beschließen.

Daß das Grundgehalt für die technischen Lehrkräfte niedriger bemessen werden kann, wie für die anderen Lehrkräfte (Abs. 4), entspricht den bisherigen Grundsätzen. Durch die Einführung von Normalsätzen wird die Aufnahme einer dahingehenden ausdrücklichen Vorschrift erforderlich.

Die Ausnahme einer Bestimmung über die Remuneration der auftragsweise beschäftigten Lehrkräfte entspricht den Wünschen der Beteiligten. Infolge der veränderten Vorschriften über die Militärdienstpflicht bildet die zunächst kommissarische Beschäftigung der Lehrer die Regel. Bereits in dem Ministerialerlaß vom 15. Februar 1900 (Zentralbl. für die Unterrichtsverwaltung

§. 407) ist angeordnet, daß Schulamtsbewerber bei auftragweiser Beschäftigung zur Verwaltung unbesetzter Schulstellen dieselben Bezüge erhalten sollen, die sie bei einer einftweiligen Anftellung in dem von ihnen verfehenen Amte erhalten haben würden.

Die einheitliche Alterszulage foll auch für die Direktoren und Hauptlehrer gelten. Ein Bedürfnis für eine Sonderregelung auch hinsichtlich des Alterszulagesdieser Lehrerkategorien kann nicht anerkannt werden. Der erforderliche Ausgleich wird durch die Erhöhung des Grundgehalts bewirkt werden können.

Die technischen Lehrkräfte sollen — abweichend von der für ihr Grundgehalt getroffenen Bestimmung (§ 2) — hinsichtlich der Alterszulage den übrigen Lehrkräften gleichgestellt werden.

Vorbehaltlich der Übergangsbestimmung im § 28 Abs. 6 soll in Zukunft aus der gemeinsamen Alterszulagekasse nur noch der im § 6 bestimmte Normalfaß gezahlt und der Bedarf der Kasse lediglich nach dem Verhältnis der Anzahl der der Kasse angeffloffenen Lehrer und Lehrerinnenstellen verteilt werden.

Im § 8 Abs. 9 ist der bisherige Mindestfaß der Alterszulage von 100 bezw. 80 *M* einzufegen, da nur zu seiner Deckung ein gesetzlicher Staatszuschuß an alle Schulverbände gezahlt wird. Der im § 27 IV Abs. 2 vorgesehene weitere Staatszuschuß kommt nur den Schulverbänden mit nicht mehr als 7 Stellen zugute (s. unten die Ausführungen zu § 27).

Der im § 6 bestimmte Höchstbetrag der Alterszulage darf auch von der Stadt Berlin nicht überschritten werden. Dagegen ist hier eine den Lehrpersonen günstigere Regelung der einzelnen Zulagen und der Aufrückungsfrist zulässig.

Berechnung des den Schulverbänden erwachsenden Mehraufwandes. Staatsleistungen. Nach den angestellten umfangreichen Ermittlungen würde den Schulverbänden durch die Einführung der in den §§ 2 und 6 gedachten Normalfäße bei unveränderten gesetzlichen Staatsleistungen folgender Mehraufwand erwachsen:

	a. Schulverbände mit 25 oder weniger Stellen	b. Schulverbände mit mehr als 25 Stellen
für das Grundgehalt der Lehrer	12,97 Mill. Mark	1,02 Mill. Mark
" " " " " Lehrerinnen	0,62 " "	0,2 " "
= Alterszulage der Lehrer	13,3 " "	0,67 " "
" " " " " Lehrerinnen	0,62 " "	1,26 " "
Summe	27,51 Mill. Mark	3,15 Mill. Mark
	zusammen . . . 30,66, rund 31 Millionen Mark.	

Durch die anderweite Ordnung der Mietenschädigung (§ 16) und durch die in Aussicht genommene neue Regulierung des Grundgehalts der vereinigten Stellen (§ 4) werden weitere Kosten, die sich nur schäzen lassen, in ungefährem Betrage von erwachsen, so daß sich der Gesamtaufwand der Schulverbände auf stellt. Außer Betracht geblieben ist dabei der sich aus der etwaigen Bewilligung von Ortszulagen (§ 2a) ergebende Mehraufwand.

2,0 " "
33 Millionen Mark

Daß die Schulverbände diesen bedeutenden Mehraufwand nicht aus eigenen Mitteln bestreiten können, liegt auf der Hand. Der Staat wird ihnen gemäß seiner Subsidiarpflicht (Artikel 25 der Verfassungsurkunde, § 18 des Volksschulunterhaltungsgesetzes) durch Bereitstellung eines erheblichen Beitrags zu Hilfe kommen müssen. Die Form dieses staatlichen Beitrags anlangend, so ist erwogen worden, daß das bisher geltende System, wonach die Staatsbeihilfen unmittelbar durch die staatlichen Organe verteilt werden, die gesetzliche Festlegung eines großen Teiles dieser Beihilfen zur Folge hatte, um einen Ausgleich dagegen zu schaffen, daß die Verwaltung der bedeutenden Fonds dem Ermessen einer den einzelnen Schulverbänden ferner stehenden Behörde überlassen ist. Wenngleich die gegen diese Form erhobenen Angriffe als berechtigt nicht angesehen werden können, so hat doch das Schulunterhaltungsgesetz einen anderen Weg eingeschlagen,

indem es in der Beteiligung der den Verhältnissen nahestehenden und zur Einzelprüfung befähigten Kreise Gewähr dafür gesucht hat, daß die staatlichen Beihilfen nach Maßgabe des wirklichen Bedürfnisses und unter genauerer Erfassung von Einzelheiten in der Leistungsfähigkeit der Schulverbände verwendet werden. Es erschien deshalb wünschenswert, auch im vorliegenden Falle diesen Weg zu beschreiten und demgemäß den Schwerpunkt bei den neu bereizustellenden Staatsmitteln auf die unter die Kreise zu verteilenden Ergänzungszuschüsse zu legen. Nur soweit auch im Schulunterhaltungsgesetz (§ 17) hinsichtlich einer gewissen Kategorie von Schulverbänden von vornherein Leistungsunfähigkeit für die Aufbringung größerer Beträge vorausgesetzt wird, erachtete die Staatsregierung es für zweckmäßig, das System der gesetzlichen Staatszuschüsse weiter auszubauen. Diese Regelung entspricht in besonderem Maße den Verhältnissen, in die der vorliegende Gesetzentwurf eingreift, da gerade diese kleinen Schulverbände in ihrer großen Mehrheit leistungsschwach sind, dagegen die größten Aufwendungen für die vorgeschlagenen neuen Gehälter zu machen haben werden. Unter den Verbänden mit 8 bis 25 Stellen dagegen befindet sich immerhin eine größere Anzahl von solchen, die den sich aus der Neuordnung ergebenden Mehraufwand ganz oder zum Teil aus eigenen Mitteln zu bestreiten imstande sind. Zudem wird der diesen Verbänden entstehende Mehraufwand dadurch gemindert, daß schon zahlreiche dieser Verbände ihre Lehrerbefoldung auf ein die Sätze der kleinen Verbände erheblich übersteigendes Niveau gebracht haben. Auch bei den kleinen Verbänden erschien es jedoch mit Rücksicht auf die Verschiedenheit in der Höhe der noch für die einzelnen Verbände erforderlichen Aufwendungen angezeigt, nur einen Teil des Mehraufwandes, wie solcher hier voraussichtlich überall eintreten wird, in Form des gesetzlichen Staatszuschusses bereizustellen, den etwa noch weiter erforderlichen Zuschuß aber auf den Ergänzungszuschußfonds zu verweisen.

Hiernach wird vorgeschlagen, den Schulverbänden mit nicht mehr als 7 Stellen einen weiteren gesetzlichen Staatsbeitrag zum Grundgehalt und ferner behufs teilweiser Deduktion des höheren Alterszulagefaktes einen weiteren Staatszuschuß zur Alterszulagekasse zu gewähren (§ 27 I. IV Abs. 2). Im übrigen soll im Bedarfsfalle durch Bewilligung von Ergänzungszuschüssen auf dem weiteren unten zu erörternden Wege geholfen werden.

Die Erhöhung des Staatsbeitrags zum Grundgehalt um 200 und 100 M. ist reichlich, wenn erwogen wird, daß nach dem derzeitigen Stande der Lehrerbefoldung im allgemeinen mit einem Mindestgrundgehalte von 1 100 M. für die Stelle eines ersten und eines allein stehenden Lehrers, von 1000 M. für die Stelle eines anderen Lehrers und 800 M. für die Lehrerinstelle gerechnet werden kann. Bei der Bemessung des weiteren Zuschusses zur Alterszulagekasse ist gleichfalls zu berücksichtigen, daß nach dem jetzigen Stande der Befoldung die Mindestalterszulage allgemein für den Lehrer 120 M., für die Lehrerin 100 M. beträgt. Demnach würden die auf diesem Mindestsatze stehenden Schulverbände, da künftig der im § 6 bestimmte Satz von 200 und 150 M. zu gewähren ist, einen erhöhten Beitrag an die Alterszulagekasse für noch 80 bzw. 50 M. Alterszulage zu zahlen haben. Tatsächlich aber sind bereits auch viele der kleinen Schulverbände mit ihrer Alterszulage über die gedachten Mindestsätze hinausgegangen. Es empfiehlt sich daher, den weiteren Staatszuschuß unter Zugrundelegung des bisherigen für 100 und 80 M. berechneten Zuschusses von 337 M. für die Lehrerstelle und 184 M. für die Lehrerinstelle so zu bemessen, daß nur 40 bzw. 30 M. Alterszulage gedeckt werden. Der weitere Zuschuß berechnet sich daher

für die Lehrerstelle auf 337 . $\frac{40}{100}$ = 134,80 = rund 135 M.,
für die Lehrerinstelle auf 184 . $\frac{30}{80}$ = 69 = rund 70 M.

Daß den Schulverbänden mit nicht mehr als 7 Schulstellen bei ihrem Übertritt in die Reihe der Schulverbände mit mehr als 7 Stellen der weitere Staatsbeitrag und der weitere Staatszuschuß in dem bis dahin von ihnen bezogenen Beträge fortgewährt wird, erscheint billig und im Hinblick auf die erhebliche Staatsverschöpfung, die mit dem Wegfalle dieser Staatsleistungen eintreten würde, geboten. Eine gleiche Regelung muß auch für den Fall der Änderung dieser Schulverbände vorgesehen werden (§ 27 V).

Unter Berücksichtigung der im § 27 I und IV Abs. 2 gedachten weiteren gesetzlichen Staatsleistungen stellt sich der den Schulverbänden durch die Einführung der Normalgröße erwachsende Mehraufwand wie folgt:

	a. Schulverbände mit 25 oder weniger Stellen	b. Schulverbände mit mehr als 25 Stellen
für Grundgehalt der Lehrer	5,0 Mill. Mark	1,02 Mill. Mark
" " " Lehrerinnen	0,4 " "	0,2 " "
" Alterszulage der Lehrer	7,35 " "	0,67 " "
" " " Lehrerinnen	0,45 " "	1,26 " "
Summe	13,2 Mill. Mark	3,15 Mill. Mark
zusammen	16,35 Millionen Mark.	

Von dem Mehraufwand zu a. entfällt auf die Schulverbände in den Provinzen Posen und Westpreußen eine Summe von 2,3 Millionen Mark.

Um den leistungsschwachen Schulverbänden die Aufbringung dieses trotz der neuen gesetzlichen Staatsleistungen noch verbleibenden Restaufwands von 16,35 Millionen Mark, wozu noch der Aufwand für die Neuregelung der vereinigten Stellen und der Mietentschädigung tritt, zu erleichtern, ist in Aussicht genommen, einen Ergänzungszuschußfonds von 14,2 Millionen Mark alljährlich durch den Staatshaushaltsetat bereitzustellen.

Der Mehraufwand für den Staat berechnet sich dann, wie folgt:

1. Weiterer Staatsbeitrag für das Grundgehalt (§ 27 I)	
für rund 45700 Lehrerstellen $\times$ 200 M.	9,14 Millionen Mark,
für rund 2900 Lehrerinnenstellen $\times$ 100 M.	0,29 " "
2. Weiterer Staatszuschuß zur Alterszulagekasse (§ 27 IV Abs. 2).	
für rund 45700 Lehrerstellen $\times$ 135 M.	6,17 " "
für rund 2900 Lehrerinnenstellen $\times$ 70 M.	0,2 " "
3. Ergänzungszuschußfonds	14,2 " "
Summe	30,0 Millionen Mark.

Von dem Ergänzungszuschußfonds sollen Verwendung finden:

für die Schulverbände mit mehr als 25 Stellen	1,5 Millionen Mark
für die Schulverbände mit 25 oder weniger Stellen im Geltungsbereich des Volksschulunterhaltungsgesetzes	10,5 " "
für die Schulverbände mit 25 oder weniger Stellen in den Provinzen Posen und Westpreußen	2,2 " "
Summe	14,2 Millionen Mark.

Werden Staatsmittel in dieser Höhe bereitgestellt, so verbleibt als gesamte Belastung der Schulverbände nur der Betrag von $16,35 - 14,2 = 2,15$ Millionen Mark, und hiervon entfällt der größere Teil auf Schulverbände mit mehr als 25 Schulstellen. Bei der vorgeschlagenen weitgehenden staatlichen Beihilfe wird daher die neue Regelung der Lehrerbefoldung ohne Druck für die leistungsschwachen Gemeinden durchgeführt werden können.

Im Geltungsbereich des Volksschulunterhaltungsgesetzes — also in der ganzen Monarchie mit Ausnahme der Provinzen Posen und Westpreußen — soll der für die Schulverbände mit 25 oder weniger Schulstellen bestimmte Ergänzungszuschußfonds, der in seiner Höhe gesetzlich festgelegt wird, nach den im Volksschulunterhaltungsgesetz getroffenen Bestimmungen von den Ressortministern auf die Provinzen, innerhalb der Provinzen durch den Oberpräsidenten nach Anhörung des Provinzialrats auf die Landkreise verteilt werden, und zwar nach dem Verhältnis der durch diese Novelle den Schulverbänden erwachsenden Mehrbelastung unter Berücksichtigung ihrer Leistungsfähigkeit (Art. III). Die auf die Landkreise entfallenden Beträge sollen ihren Unterstützungsfonds (B. u. G. § 21) zuwachsen und ebenfalls nach dem Verhältnisse der durch dieses Gesetz eintretenden Mehrbelastung unter Berücksichtigung der Leistungsfähigkeit auf die Schulverbände unterverteilt werden. Die Unterverteilung soll zunächst nur für die Rechnungsjahre 1908 und 1909 erfolgen. Demnächst sollen die Kreisausschüsse für die drei letzten Jahre der ersten Verteilungsperiode

(1910 bis 1912) eine Neuverteilung ihres gesamten Unterstützungsfonds vornehmen. Diese Revision erscheint geboten im Hinblick auf die erheblichen Verschiebungen, die in der Leistungspflicht der Schulverbände durch die anderweitige Regelung des Besoldungswesens, insbesondere auch durch die Erhöhung der gesetzlichen Staatsleistungen, herbeigeführt werden.

Durch eine derartige gesetzliche Festlegung und Dezentralisierung des Ergänzungszuschußfonds verliert dieser den Charakter eines reinen Dispositionsfonds. Die gegen eine zu hohe Bemessung von Dispositionsfonds sprechenden Bedenken treffen auf diesen Fonds nicht zu. Seine angemessene Verteilung erscheint durch die gesetzliche Dezentralisierung und Einfügung eines dem tatsächlichen Bedürfnis entsprechenden Maßstabs gewährleistet. Der Ergänzungszuschußfonds für die Schulverbände mit mehr als 25 Schulstellen soll entsprechend der im Volksschulunterhaltungsgesetze getroffenen Regelung als Zentralfonds verwaltet werden.

Statt des Mindestsatzes der Alterszulage ist hier, um auch in Zukunft einen Ausgleich zwischen den einzelnen Klassen zu ermöglichen, der bisherige Mindestsatz von 100 und 80 M. einzusetzen, da nur zu seiner Deckung ein gesetzlicher Staatszuschuß an alle Schulverbände gezahlt wird. Der weitere gesetzliche Zuschuß, der nur an Schulverbände mit 7 oder weniger Stellen gezahlt wird (§ 27 IV Abs. 2), soll diesen Schulverbänden unverkürzt verbleiben.

Die neuen festen Sätze für das Grundgehalt und die Alterszulage haben überall da, wo eine Beschlußfassung des Schulverbandes nicht mehr in Frage kommt, kraft Gesetzes an die Stelle der in den bisherigen Besoldungsordnungen normierten Sätze zu treten. Für Rektoren- und Hauptlehrerstellen soll bis zur Beschlußfassung des Schulverbandes mindestens der Normalsatz für das Grundgehalt gezahlt werden.

Da die bisherigen Gehaltsregulative durch die zum Teil zwingenden Vorschriften der Novelle eine erhebliche Änderung erfahren, muß den beim Inkrafttreten der Novelle bereits angestellten Lehrpersonen Vermeidung einer Verkürzung ihres Dienst Einkommens ein Wahlrecht dahin eingeräumt werden, ob sie bei der alten Ordnung verbleiben oder sich den Vorschriften der Novelle unterwerfen wollen. Da das Gesetz rückwirkende Kraft vom 1. April 1908 ab haben soll, müssen die in der Zwischenzeit vom 1. April 1908 bis zur Verkündung des Gesetzes angestellten Lehrpersonen die gleiche Berücksichtigung erfahren. Die Gewährung des Wahlrechts auch an die nur einstweilig angestellten Lehrpersonen entspricht den Grundsätzen der Billigkeit. Im übrigen schließen sich die Vorschriften über die Ausübung des Wahlrechts an die bisherige Fassung des § 28 Abs. 3 an. Greift die alte Ordnung Platz, so muß sie auch hinsichtlich der bisherigen Mietentschädigung gelten.

Bei Wahl der alten Ordnung werden die Stelleninhaber unter Umständen Anspruch auf eine höhere Alterszulage als den Normalsatz haben. Das über den Normalsatz hinausreichende Mehr soll zur Vermeidung einer unbilligen Benachteiligung der beteiligten Schulverbände gegenüber dem bisherigen Rechtszustand — abweichend von der im § 28 Abs. 1 getroffenen neuen Vorschrift — noch für die Übergangszeit bis zur Stellenverledigung aus der gemeinsamen Alterszulagekasse mit der Maßgabe gezahlt werden, daß diese Schulverbände, wie bisher, zu einem dem erhöhten Einheitsatz entsprechenden höheren Stellenbeitrage herangezogen werden.

Der Abs. 7 regelt die Fälle, wo seit dem 1. April 1908 Lehrpersonen durch Pensionierung, Tod, Verletzung oder auf andere Weise aus ihren Stellen ausgeschieden sind. Hier soll stets die den Lehrpersonen, ihren Hinterbliebenen oder Erben günstigere Ordnung zur Anwendung gelangen. Es bedarf in diesen Fällen, da sich die Wirkung der Novelle hier ziffernmäßig übersehen läßt, nicht erst der Einräumung eines Wahlrechts.

2. Pädagogische Mitteilungen.

Die Generalversammlung der vereinigten Prüfungsausschüsse für Jugendschriften hat letzte Pfingsten in Dortmund folgende Leitsätze über das Geschlechtliche in der Jugendschrift und über die Altersmundart angenommen:

1. Die Jugendschrift darf das erotische Element insoweit enthalten, als die Darstellung die Liebe in ihrem wahren und edlen Laufe enthält. 2. Es ist falsch, der heranwachsenden Jugend alle Dichtungen vorzuenthalten, die von Liebe handeln — im Gegenteil, die Jugend muß dichterisch wertvolle Liebesgeschichten und Liebeslieder kennen lernen, damit die erwachenden Gefühle in gesunde Bahnen gelenkt werden. 3. Werke, welche bei allem künstlerischen Wert geeignet erscheinen, auf unreife Geister geschlechtlich erregend zu wirken, sind abzulehnen. 4. Auch die unnatürliche, überschwengliche Darstellung der Liebe in den sogenannten „Badschischgeschichten“ ist zu verwerfen. 5. Abänderungen und Kürzungen der dramatischen, epischen und lyrischen Dichtungen der klassischen und Volksliteratur sind als Übergriffe der Eugherzigkeit und Scheinmoral gegen das Recht der Persönlichkeit des Schöpfers energisch zu bekämpfen.

Die Anregung Ottos, mit Kindern kindlich und anschaulich zu reden, ist zwar nicht neu, kann aber auch nicht oft genug ausgesprochen werden. Dagegen gibt es keine Altersmundart, wie Otto sie darstellt, vielmehr hat jedes Kind seine eigene Mundart, die nicht nur vom Alter, sondern von vielen anderen Faktoren, besonders von der Umgebung des Kindes abhängt. Ganz zurückzuweisen ist aber der Vorschlag Ottos, den Kindern Kunstwerke in einer ihnen verständlichen Sprache zu bieten. Wir wollen ein Kunstwerk erst dann an das Kind herabbringen, wenn es dafür reif ist. Die Abhandlungen des Hauslehrers über Tagesfragen sind zwar nicht immer als gelungen zu bezeichnen, doch geben sie den Eltern Winke, wie sie Kinderfragen beantworten sollen.

Die planmäßige Verbreitung guter Literatur unter alle Kreise des Volkes steht seit Jahren im Vordergrund des Interesses aller Kulturfreunde. Gerade jetzt drängt sich dies Thema mit all seinen technischen Schwierigkeiten besonders hervor. Die Deutsche Dichter=Gedächtnis=Stiftung, die ihren ausführlichen Jahresbericht über ihre Tätigkeit im Jahre 1907 hat erscheinen lassen, hat sich seit Jahren auf die Kräftigung der natürlichen Einrichtungen zur Verbreitung guten Lesestoffs konzentriert: auf den wohlfeilen Verlag und die Unterstützung kleiner Volksbibliotheken mit guten Büchern. Die Mittel dazu erhält sie zum Teil aus den Jahresbeiträgen ihrer Mitglieder, außerdem betreibt sie ihren immer mehr sich entwickelnden eigenen Verlag. Die Mitgliederzahl stieg im Berichtsjahre um 3000 und betrug am Ende 6288. Alle Kreise sind darunter vertreten, von der Kaiserin und den kaiserlichen Prinzen bis zum Arbeiter. Die eigenen Bücher der Stiftung (die bekannten Sammlungen „Hausbücherei“ und „Volksbücher“) sind im Buchhandel überall zu haben. Es befinden sich darunter neben besser Volkskost wertvolle Werke, wie die Auswahl der Goethebriefe in zwei Bänden (jeder zu 1 Mark), ferner Immermanns „Preussische Jugend zur Zeit Napoleons“, aus des Dichters ungelesenen „Memorabilien“ dem deutschen Volke neu geschenkt, und mehrere andere Kleinodien. Für die Zukunft beabsichtigt die Stiftung auch die Versorgung ganz bestimmter Kreise mit guter Literatur in die Hand zu nehmen. Im Jahre 1908 wird sie, wie der erwähnte Jahresbericht angibt, zunächst mit der Versorgung von Krankenhäusern und Heilstätten mit guten Büchern, sowie mit der Verteilung von Wanderbibliotheken an die Besatzung unserer Feuerschiffe und Leuchttürme beginnen. Über die Unterstützungswürdigkeit der Stiftung gehen nicht nur die Absichten, sondern auch die bisherigen Leistungen sicheren Bescheid. Die Abteilung für Volksbibliotheken hat im Berichtsjahre 44841 Bücher in 37692 Bänden verteilt, während bei der 1. Verteilung 1904 nur 18063 Bücher in 10948 Bänden verteilt worden waren. Die Steigerung betrug also innerhalb eines Zeitraumes von 4 Jahren 264 Proz.! Ein dem Jahresbericht beigegebenes Verzeichnis der Autoren der an Volksbibliotheken verteilten Bücher zeugt von der Güte der Gaben. Das Autorenverzeichnis ist übrigens ein gutes Hilfsmittel für solche, die guten, einfachen Lesestoff suchen. Wir wünschen der Deutschen Dichter=Gedächtnis=Stiftung vor allem eine lebhafteste Steigerung der praktischen Anteilnahme des Publikums. Wer sich für diese wichtige Kulturarbeit interessiert, schreibe eine Postkarte an die Kanzlei der Stiftung in Hamburg-Großborstel mit dem Verlangen um kostenlose Zusendung des Jahresberichtes.

Zwölf orientierende Sätze für Jugendbühnen-Leiter und solche, die es werden wollen.

1. Die Kunsterziehung von heute berücksichtigt fast nur die bildenden Künste und bleibt darum einseitig; sie sollte mit der darstellenden Kunst beginnen, die alle Künste in sich vereinigt.

2. Der Spieltrieb tritt schon im kleinen Kinde wundervoll in Erscheinung. Ist's nicht ein Genuß, ein „vorschlupfichtiges“ Kind sprechen zu „sehen“! Die Schule hat bisher das dem Kinde natürliche „darstellende Sprechen“ unterdrückt, die Kinder zu Sprechautomaten gemacht. Die darstellende Kunst sollte vielmehr in den Dienst des erziehlischen Unterrichts treten.

3. Nach meinen langjährigen Erfahrungen werden die Kinder durch das Spiel freier, gewandter, umsichtiger, sprachgewandter, tüchtiger.

4a. Sie lernen mit großer Freude in kürzester Zeit ihre Rollen.

4b. Ihre Selbsttätigkeit, ihre Erfindungsgabe wird durch eigne Anfertigung der Kostüme, durch das selbständige Aufbauen der Szenerie ungemein angeregt. Ihre Geschicklichkeit wird gefördert, der Schönheits Sinn gebildet.

5. Es wird ein ausdrucksvolles Sprechen erzielt, weil Mienen- und Gestensprache wieder zu ihrem Rechte gelangen.

6. Die „Volkslieder“, welche das Spiel einrahmen, sind den Situationen anzupassen und kommen so zur vollen, stimmungsvollen Wirkung.

7. Fast jeder Unterrichtsgegenstand verträgt szenische Bearbeitung. Man spricht viel von Überbürdung. Ein munteres Spiel entlastet. Es kann im Wechsel mit freien Bewegungsspielen die Pausen ausfüllen, und bei festlichen Gelegenheiten, Elternabenden usw. zur Anwendung gelangen.

8. Die Leitung muß in den Händen eines erfahrenen Lehrers ruhen. Beim Spiel geht das Kind viel mehr aus sich heraus, wie im Unterricht, darum bietet es uns eine Handhabe, die Kinder individueller zu erziehen.

9. Ist so das Spiel an sich schon außerordentlich bildend, so kann es durch den Stoff, den es darstellt, erst recht auf Spieler und Hörer bildend einwirken.

10. Der Kampf gegen den jetzt noch herrschenden „Schund“ veranlaßte den Unterzeichneten zur Herausgabe einer eigenen Jugend- und Volksbühne, welche in fortlaufenden Jahresferien edle, volkstümliche, gemütliche Kost bieten will. Verlag von Arwed Strauch, Leipzig. Prospekte frei!

11. Das Spiel arbeitet nur mit den einfachsten Mitteln.

12. Das Spiel soll den Kindern Selbstzweck werden, eine Belohnung nach treuer Pflichtarbeit in der Schule. *)

Paul Maydorf, Cöthen (Mark).

Praktischer Rechenunterricht. Sehr wirksam wird die Bekämpfung der Genußgiste im Rechenunterrichte sein. „Zahlen beweisen“, das ist ein Wahrwort, das auch bei der Jugend seine Macht nicht verleugnet. Ich gebe hier eine Reihe von Aufgaben an, die in jeder Schule dem Rechenunterricht einverleibt werden sollten. Sie sind auf jeden Fall geeignet — namentlich wenn man auf praktische Unterrichtszwecke etwas hält —, eine Reihe unserer heute in Gebrauch stehenden lebensfremden Rechenexempel vorteilhaft zu ersetzen. Die statistischen Zahlenangaben in diesen Aufgaben entsprechen durchweg der Wirklichkeit; sie sind dem „Statistischen Jahrbuch für das Deutsche Reich 1907“, herausgegeben vom Kaiserl. statistischen Amt, entnommen: Im Jahre 1906 waren in Deutschland 38 861 ha Erntefläche mit Hopfen und 14 111 ha mit Tabak bebaut. Wie viel Roggen hätte darauf gebaut werden können, wenn man auf 1 Hektar durchschnittlich 32 Zentner Ernteertrag rechnet.

Im Jahre 1903 wurden 43 367 000 hl Bier, 3 382 935 Branntwein in Deutschland erzeugt und 181 998 t roher Kaffee eingeführt; 1906 aber 46 264 000 hl Bier und 4 376 695 hl Branntwein hergestellt und 186 529 t Kaffee eingeführt. Um wieviel Prozent ist der Verbrauch dieser Genußgiste in den drei Jahren gestiegen? In welcher Zeit wird sich bei gleichem Ansteigen der Verbrauch verdoppelt haben?

*) Wir möchten an dieser Stelle auch den Märchentafelender von Maydorf empfehlen (1 Exempl. 10 Pf., 25 je 9, 50 je 8, 100 je 7½ Pf., Verlag Strauch, Leipzig).

1906 wurden in Deutschland 1865 290 Doppelzentner roher Bohnenkaffee und 39 300 Doppelzenter Tee eingeführt. Wieviel Geld wurde für diese gift-haltigen Stoffe ins Ausland gegeben, wenn der Doppelzentner rohen Kaffees mit 92 M. und der des Tees mit 165 M. bezahlt wurde?

1905 wurden in Deutschland 120 058 t Tabak verbraucht. Welche Selbst-besteuerung ist dies, wenn man das Pfund Tabak durchschnittlich nur mit 70 Pfg. verrechnet?

Jemand gibt täglich 10 Pfg. für Brantwein aus. Wieviel macht das jährlich? Wieviel Rindfleisch könnte er sich dafür beschaffen, das Pfund zu 80 Pfg. gerechnet? Wieviel Zentner Kartoffel zu 3 M.? Wieviel Liter Milch zu 18 Pf.?

Ein Mann ist durch Unglücksfälle in Schulden geraten. Um sie zu tilgen, geht er nicht mehr ins Wirtshaus und hört zu rauchen auf, wodurch er wöchent-lich 2,40 M. erspart. Nach zwei Jahren vier Monaten hat er seine Schuld abge-tragen. Wie groß war sie?

Eine Frau verwendet in der Familie Bohnenkaffee das Kilo zu 2,60 M., eine andere Kneipp-Malkaffee, von dem das Kilo 0,70 M. kostet. Jede braucht im Tag sechs Tassen, zu denen sie 40 g Kaffee verwendet. a) Wie hoch kommt jeder der beiden Frauen eine Tasse Kaffee? b) Wieviel erspart die zweite Frau im Jahre?

Der Schlosserlehrling Hans trinkt täglich ein Liter Bier und raucht drei Zigaretten. Sein Freund Karl spart das Geld. Wie viel macht das im Monat aus? Wie viel in der dreijährigen Lehrzeit?

In der aus Vater, Mutter, zwei erwachsenen Söhnen, zwei Kindern und einem Dienstmädchen bestehenden Familie A wird Bier, Kaffee und Tee getrunken und geraucht. Die gleich zusammengesetzte Familie B lebt ohne diese Genußgüter. In Familie A trinken der Vater und die beiden Söhne täglich je 2½ Liter Bier, rauchen an jedem Wochentage zusammen für 15 Pf. Tabak, an Sonntagen jedoch zwei Zigarren zu 7 Pfg. Die Mutter, die beiden Kinder zusammen und das Dienstmädchen trinken je ½ Liter Bier. Die Familie braucht weiter alle Wochen ½ kg Kaffee zu 1,40 M. und alle 10 Tage ⅓ Pfund Tee zu 50 Pfg. und ¼ Liter Arak zu 90 Pfg. Die Familie B trinkt Fruchtlimonaden, für die 1 Liter Saft aus Schrabers Patronen auf 1 M. kommt. Von diesem brauchen sie täglich ⅓ Liter. An Stelle des Bohnenkaffees und Tees trinkt die Familie Malkaffee und braucht wöchentlich 1 kg zu 70 Pfg. Dreimal in der Woche kocht die Mutter Schokolade und braucht jedesmal 100 g für 20 Pf. Der Milch-konsum dieser Familie ist pro Tag um 1½ Liter zu 22 Pfg. größer als bei der Familie A. Wie stellt sich der Jahreshaushaltsplan für die Genußmittel in beiden Familien?

In Deutschland befanden sich unter 32 800 männlichen Insassen der Straf-anstalten 7300 Gelegenheits- und 6400 Gewohnheitstrinker, bei denen die Strafe mit dem Trunk zusammenhing. Wie viele Prozente der Gefangenen danken also dem Alkohol ihr Los?

Ich lasse hier noch einige für Deutschland geltende Zahlen folgen, aus denen der Lehrer selbst eine Reihe von Rechenaufgaben bilden kann.

1886	wurden	26 565 009	hl	Bier	gebraut,
1891	"	32 632 000	"	"	"
1896	"	38 356 000	"	"	"
1901	"	45 041 000	"	"	"
1896	wurden	3 100 505	hl	Schnaps	hergestellt,
1900	"	3 667 820	"	"	"
1904	"	3 854 299	"	"	"
1906	"	4 376 695	"	"	"
1904	wurden	180 093	Tonnen	Kaffee	eingeführt,
1905	"	180 166	"	"	"
1906	"	186 529	"	"	"
1904	wurden	3131	Tonnen	Tee	eingeführt,
1905	"	2937	"	"	"
1906	"	3935	"	"	"

1903 wurden 330 718 dz Tabak gebaut und 604 710 dz eingeführt,
 1904 " 343 809 " " " " 631 490 " "
 1905 " 318 603 " " " " 791 360 " "

1906 waren die Durchschnitts-Marktpreise in					
		München	Mannheim	Berlin	Danzig
		M.	M.	M.	M.
für Kartoffeln	pro dz	5,10	8,16	4,29	4,42
" Butter	" kg	2,16	2,60	2,50	2,38
" Rindfleisch	" "	1,60	1,65	1,45	1,47
" Schweinefleisch	" "	1,78	1,83	1,69	1,59
" Weizenmehl	" "	0,38	0,44	0,35	0,30

Diese Zahlen lassen recht interessante Vergleiche bezüglich der Ausgaben für falsche und rechte Ernährung anstellen. (Hengerle, Schulpraktische Arbeit.)

Zum Chemieunterricht. 1. Das Leuchten der Flamme. Um den Schülern zu zeigen, daß eine Flamme leuchtet, wenn fein zerteilte feste Körper in ihr glühen, können folgende Versuche gemacht werden:

a) Man biegt eine etwa 5 mm weite Glasröhre von ca. 30 cm Länge an dem einen Ende rechtwinklig um und setzt dieses durch einen Gummischlauch mit der Leuchtgasleitung in Verbindung. Das andere Ende der Glasröhre wird zweimal rechtwinklig gebogen, so daß die etwas verengte Öffnung nach oben gerichtet ist. Über der Öffnung bringt man ein ca. 6 cm langes Glasrohr von 12 mm Weite an, indem man es mit einer Klammer oder einem Draht an der äußeren Röhre befestigt. Läßt man jetzt Gas ausströmen, so kann dieses am oberen Ende der weiten Glasröhre entzündet werden, und es brennt mit blauer Flamme (Prinzip des Bunsenbrenners). Nun senkt man die ganze Vorrichtung ein wenig in die Öffnung eines weiten, mit einer dichten Rauchwolke erfüllten Becherglases. Sofort beginnt die blaue Flamme hell zu leuchten, weil die in ihr aufsteigenden feinen Rußteilchen zum Glühen gebracht werden. Wird die Flamme vom Becherglas weggehoben, so hört das Leuchten auf, um aufs neue zu beginnen, sobald man sie wieder in den Bereich der Rußwolke bringt. Das Becherglas wird mit einer Rauchwolke gefüllt, indem man in einem Schälchen, das auf dem Boden des Glases steht, ein wenig Benzol oder ein Stückchen Phosphor verbrennt und dabei die Öffnung des Glases mit einer Glasplatte deckt.

b) Die blaue Wasserstofflamme kann vermittelst Eisenstaubes leuchtend gemacht werden. Man bringt 10—15 g Eisenstaub in ein kleines Glasgefäß, verschließt dieses vermittelst eines doppelt durchbohrten Pfropfes mit zwei rechtwinklig gebogenen Glasröhren. Diese Vorrichtung wird in den Weg des sich entwickelnden Wasserstoffes, d. h. zwischen Gasapparat und Verbrennungsstelle eingeschaltet. Schüttelt man nun das Glas mit dem Eisenstaube, so erscheint die Flamme leuchtend, hält man es ruhig, so brennt sie wieder blaß. Durch heftiges Schütteln kann ein Rußen der Flamme erzielt werden.

2. Schwefelsäure ist hygroskopisch. Die Eigenschaft der Schwefelsäure, Wasser aufzunehmen, kann man veranschaulichen, indem man ein damit gefülltes Schälchen unter eine Glasglocke stellt, die mit heißem Wasserdunst beschlagen ist. Zum Nachweis derselben Eigenschaft macht Dr. J. Kraus, Wien, einen noch einfacheren Versuch namhaft: Auf ein Porzellanschälchen legt man einen kleinen Zuckermwürfel und gießt einen Tropfen konzentrierter Schwefelsäure darauf. Die Wirkung des Tropfens wird auf einem immer größeren Teil des Würfels sichtbar, und schließlich zerfließt der Zucker in der Menge des von der Schwefelsäure aufgenommenen Wassers. Die Gewichtszunahme kann mit der Wage nachgewiesen werden. (Schweizerische Z.-Z.).

3. Sprachdecke des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins.

Tier und Vieh.

Allgemeine Begriffe finden sprachlich erst auf einer sehr hohen Stufe geistiger Entwicklung einen Ausdruck. Jahrtausendlang wußte der Mensch die einzelnen Tiere zu bezeichnen, ehe er einen Ausdruck fand, der alle Tiere ins-

gesamt umfaßte. Und so bezeichnet denn auch in unsrer Sprache das Wort Tier von vornherein durchaus nicht die ganze Gattung wie heutzutage; vielmehr verstand man darunter nur ein vierfüßiges, frei in der Wildnis lebendes Tier, dem griechischen $\theta\acute{\epsilon}\rho\alpha$, $\theta\epsilon\rho\acute{\iota}\omega\nu$ und dem lateinischen *ferus* entsprechend. Andere rechnete man nicht dazu, so die Vögel, die Fische, die Würmer; als Wurm gilt übrigens in der Volkssprache ursprünglich alles, was kriecht, namentlich auch die Schlange — vgl. den Ausdruck „Lindwurm“ —; und im alten deutschen Rechte wird auch die Biene als Wurm bezeichnet. Ebenso wenig rechnet man ursprünglich die nutzbaren Herdentiere, wie die Haustiere überhaupt, zu den Tieren; für sie galt vielmehr der Sammelname Vieh oder die Mehrzahl Vieher, Viecher, die heute nur noch mundartlich erhalten ist. Der Bauer spricht in diesem Sinne noch heute nicht von seinen Tieren, sondern von seinem lieben Vieh oder seinen lieben Viechern. Auch in der Benennung „Tiergarten (= Park mit Wild) gegenüber „Viehhof“ und „Viehstall“ blidt noch das ursprüngliche Verhältnis durch. Die Weidmannssprache aber versteht unter „Tier“ nur den weiblichen Hirsch, die Hindin. Während also bei diesem Wort in der Schriftsprache eine Verallgemeinerung, Erweiterung des Begriffs eintrat, so umgekehrt in der Weidmannssprache eine bedeutende Verengerung, die schon das Mittelhochdeutsche kannte und heute noch das englische *deer* zeigt. Das Vieh aber war der wertvollste Besitz der alten Germanen und galt wie bei anderen Naturvölkern als Zahlungsmittel. Daher bedeutete das Wort in unserer alten Sprache (gotisch *faihu*) auch „Besitz, Vermögen, Geld“. Die gleiche kulturgeschichtlich bedeutsame Tatsache zeigen uns die mit unserm Wort verwandten lateinischen Wörter: *peculium* = Besitz und *pecunia* = Geld sind Ableitungen von *pecu(s)* = Vieh. Vgl. auch engl. *fee* = Lohn, Trinkgeld. Auch das mittellateinische *feudum* = Lehen (vgl. *feudal*, Feudalwesen) leitet man ab vom althochdeutschen *feōd*, eig. = Viehbesitz. Im Gegensatz dazu steht *allod* Ganzbesitz, freies Eigentum.

III. Büchertisch und Lehrmittelschau.

1. Besprechungen.

Dr. Richard Staude, **Präparationen zu den biblischen Geschichten des Alten und Neuen Testaments.** Nach herbartischen Grundsätzen ausgearbeitet. Altes Testament, 13.—17. umgearbeitete und verbesserte Auflage. Dresden: Blasewitz, Bleyl & Kaemmerer. 290 S. Preis M. 4,—, geb. M. 4,60.

Die hauptsächlichsten Abweichungen von den früheren Auflagen bestehen namentlich darin, daß die kulturhistorischen Stufen aufgegeben, daher auch der Unterstufe entsprechende bibl. Geschichten zugewiesen, der Oberstufe aber die passenden Stoffe zum zweimaligen Durchlaufen dargeboten wurden. Die formalen Stufen erfuhren eine freiere Auffassung. Den Ergebnissen der modernen Bibelwissenschaft trug der geschätzte Verfasser auf der Oberstufe in maßvoller Weise Rechnung. Bedarf das Werk, das sich längst in der Lehrwelt eingebürgert hat, eines besonderen Geleitsbriefes? Dittmar.

J. Junke, **Vorschläge für eine Durchsicht des in den Schulen Sachsens vorgeschriebenen bibl. Memorierstoffes.** 11 S. Dresden, C. L. Ungelst.

Verfasser bringt die allgemein von der Lehrerschaft gehegten Wünsche nach Verkürzung und Neugestaltung des religiösen Memorierstoffes in sachlicher und trefflicher Weise zum Ausdruck. Beachtenswert! D.

Deutschrift über die 3. Konferenz von Religionslehrerinnen zu Hildesheim vom 20.—22. Mai 1907. Preis: M. 1,20. Viefelsfeld, Verlagsbuchhandlung der Anstalt Bethel.

Die 80 Seiten umfassende Broschüre entrollt in großen Zügen ein getreues Bild jener Verhandlungen, die sich ja mit einer so überaus ernsten und zeitgemäßen Sache befaßten. Zum Nachdenken zu empfehlen! F.

Dr. Martin Luthers „Geistliche Lieder“. Mit Bildern von Gustav König. Konstanz, Karl Hirsch. 56 S. Preis 40 Pfg.

Das Büchlein bietet sämtliche 37 Lieder Luthers, welche nach den Originaltexten dargestellt und in herkömmlicher Weise eingeteilt werden. Die geschichtlichen, sich auf die notwendigsten Angaben beschränken, quellenmäßigen Bemerkungen dienen wesentlich zur Aufhellung des Verständnisses. Der von künstlerischem Geschmac gezeugte, reiche Bilderschmuck verleiht dem Ganzen ein würdiges Gepräge. Lasse sich keiner der Kollegen das wirklich gute und preiswerte Werkchen entgehen! D.

Karl Kühn, Biblische Geschichten für Unterlassen. 7. Auflage. 48 S. Berlin, Gerdes & Hödel, pädagogische Verlagsbuchhandlung.

Ein brauchbares Büchlein, das eine weise Auswahl biblischer Erzählungen nebst dem einschlägigen religiösen Memorierstoff bringt! Der Anhang enthält die für die Unterstufe passenden Stellen der Hauptstücke sowie verschiedene Gebete. Der Preis von 30 Pfg. ermöglicht sehr leicht die Massenverbreitung. D.

Georg Friedrich, Der Herr bleibt ein König in Ewigkeit. Unterredungen über Geschichten des Neuen Testaments. Quedlinburg, H. Schwanede. 277 S. Pr. M. 2,40.

Der Herausgeber des oben angezeigten Werkes hat sich das Ziel gesetzt, seinen Schülern den Schönsten unter den Menschenkindern vor die Augen zu malen. Er läßt kein Mittel unbenuzt, den Stoff zwar in einfacher und kindlicher, aber äußerst interessanter Weise an die Zöglinge heranzubringen und ihn für das Leben fruchtbar zu machen. Um eine wohlthuende und doch befriedigende kurze Behandlung zu erreichen, traten die äußeren Umstände (kulturhistorische Momente und das psychologische Beiwerk) zurück, was man bei vielen neueren Methodikern vermißt. Der billige Preis dürfte der Verbreitung des Buches sehr förderlich sein. D.

Prof. Dr. Ernst Dürer, Die Lehre von der Aufmerksamkeit. Leipzig 1907, Quelle & Meyer. 192 S. Geh. M. 3,80, geb. M. 4,40.

Zu dieser Monographie wurde der Verf. durch einen Ferienkursus für Lehrer an der Würzburger Universität veranlaßt. Eine Betrachtung über die Aufmerksamkeit ist freilich auch eins der wichtigsten Kapitel innerhalb der Pädagogik. D. faßt Aufmerksamkeit als Prozeß des gegenständlichen Bewußtseins, nicht als ein Gefühl, wie man es bisher oft getan hat; sie ist ein besonders hoher Bewußtseinsgrad und besteht in der Klarheit, Deutlichkeit, Lebhaftigkeit und Eindringlichkeit des im Bewußtsein Erfassten. Aufmerksamkeit ist nicht eine Tätigkeit, sondern ein Zustand, der den inneren Erlebnissen anhaftet. Tätigkeit sei bloß ein anthropomorphistischer Begriff, bei dessen Bildung und Gebrauch übersehen wird, daß unsere Lebensäußerungen keine spontanen sind, sondern aus der Wechselwirkung zwischen Mensch und Umwelt hervorgehen. Dieser Auffassung des Verf., die Aufmerksamkeit nicht als Tätigkeit, sondern als hohen Bewußtseinsgrad zu erklären, stehen die meisten Psychologen ebenso fern (wie Stern u. a.), wie der gänzlichen Abstraktion vom Gefühl, und es werden wohl viele dem Verf. bestreiten, daß ein Wanderer, den kein Weg nachts durch einen unheimlichen Wald führt, den Schatten und Geräuschen seine Beachtung ohne irgendwelches Gefühl zuwenden. Schon der Ausdruck „unheimlich“ ist mit einer unlustbetonten Gefühlserregung verbunden. Wenn es gleichwohl wichtige Bewußtseinsinhalte in unserem Geistesleben geben kann, ohne daß starke Gefühle sich daran knüpfen, so ist doch zu bedenken, daß durch Gewohnheit und Einsicht manche ehemals grelle Gefühlswirkung abgeschwächt und in den Hintergrund gedrängt wird. — Spannungs- und Tätigkeitsgefühle sollen nicht das Wesen der Aufmerksamkeit ausmachen, sondern nur neben dem Prozeß einhergehende Erscheinungen sein. Hier steht der Verf. auf dem Boden der Wundtschen Psychologie. Wundt hält aber das eigentliche Wesen der Aufmerksamkeit für unerklärbar, und meint, nur mit den Aufmerksamkeitszuständen ständig zusammenhängende Erscheinungen könne man nachweisen. Diese hängen aber mit dem Aufmerksamkeitszustande so eng zusammen, daß eine Aufmerksamkeit ohne sie kaum denkbar erscheint. Bei der Fassung der Aufmerksamkeit als einen hohen

Bewußtheitsgrad wird oft übersehen, daß wir uns auch selbst beliebig einen solch hohen Bewußtheitsgrad verschaffen können. — Im großen und ganzen ist das Dürsche Buch sehr lesenswerth. Der Pädagog wird sicher den pädagogischen Folgerungen zustimmen. Es seien hier zwei erwähnt: Für das Gelingen eines klaren Erfassens kommt der Einheitlichkeit des Betrachtens eine große Bedeutung zu. Dieses Einheitsbedürfnis des menschlichen Geistes kommt zum Ausdruck in den Synthesen, welche die Vielheit der Erkenntnisgegenstände zu einer faßbaren Masse vereinigen. Dieser Synthesenbildung gegenüber ergibt sich nun die doppelte pädagogisch wichtige Aufgabe, einerseits die Fähigkeit zu solcher Synthesenbildung in dem Böglinge soweit als möglich zu entwickeln und zu steigern, andererseits die Synthesenbildung selbst zu erleichtern und zu regulieren. — Die willkürliche Aufmerksamkeit des Schülers „muß als ein Effect betrachtet werden, der durch Ausbildung von Motiven und Dispositionen vom Lehrer planmäßig herbeigeführt, nicht als Leistung eines freien Willens herbeikommandiert werden soll“. Die Aufmerksamkeit ist nicht Voraussetzung, sondern Ziel pädagogischer Bemühungen. „Sie wird, wenn sie auch in ihrer willkürlichen Form beim entwickelten Individuum zu den Lebensäußerungen gehört, die dem Subjekt zuzurechnen sind, bei der Ausbildung von Persönlichkeiten vielmehr als Leistung des Bildners, wie des Böglinge erscheinen.“ (S. 80.) Bader.

Meyers Großes Konversations-Lexikon. Ein Nachschlagewerk des allgemeinen Wissens. Sechste, gänzlich Neubearbeitete und vermehrte Auflage. 20 Bände in Halbleder gebunden zu je M. 10,— oder in Prachtband zu je M. 12,—. (Verlag des Bibliographischen Instituts in Leipzig und Wien.)

Die sechste Auflage des „Großen Meyer“ liegt jetzt in 20 Bänden vollständig vor. Der Schulmann, dem ein solches Hilfsmittel besonders willkommen sein muß, wird diese Kunde mit Befriedigung vernehmen und dem Werk seine Aufmerksamkeit zuwenden. Von Grund aus neu bearbeitet, bietet es alles, womit sich der Lehrer in den vielerlei Fragen und Anregungen seines Berufslebens auf dem Laufenden erhalten muß. Wir begnügen uns damit, einige für den Lehrer interessante Artikel aus dem letzten Band hier anzuführen, indem wir im übrigen empfehlend auf das Werk selbst verweisen. Da ist der für unsre literarisch tätigen Kollegen wichtige Aufsatz über „Verlagsrecht“, wir nennen ferner die Artikel über „Volksschulen“, „Zeichentunst“, „Volkszählungen“, „Völkerwanderung“, „Wallenstein“, „Waldenser“, verweisen auf die Abhandlungen über die vielen fürstlichen Träger des Namens Wilhelm, auf die genealogischen Tafeln der Häuser „Wettin“ und „Wittelsbach“. Überaus zahlreich finden sich die naturgeschichtlichen, gleich den technischen und physikalischen, reich illustrierten Artikel wie „Wale“, „Watvögel“, „Wasserjungfern“, „Wasserpflanzen“, „Weide“, „Wein“, „Weizen“, „Vulkane“, „Verwitterung“, „Wind“, „Wolken“ usw. Zitieren wir schließlich noch die Aufsätze über „Vegetarismus“, „Verdauung“, über „Weltsprache“, „Weltanschauung“, „Richard Wagner“, „Voltaire“, so glauben wir ein ungefähres Bild von dem umfassenden Inhalt des unentbehrlichen Werkes gegeben zu haben.

Dr. Hans Zahler, **Audere Wege.** Gedanken über Reformen im Schulwesen. Mit einer Planbeilage von Architekt D. Kästli. 72 S. Wien 1907, M. Franke. Preis ?

Den Inhalt des ersten Theiles geben wir mit der Zusammenfassung des Verfassers. 1. „Die heutige Schule ist zu einseitig auf den Lernzweck zugeschnitten. 2. Das Klassen- und Fachsystem ist für den Unterricht im Kindesalter fallen zu lassen. Lehrer und Schüler sollen möglichst lange zusammenbleiben. 3. Unterrichtsstoff und Unterrichtszeit sind zu beschränken. 4. Die Unterrichtsmethode soll dem kindlichen Geiste viel mehr angepaßt werden. 5. Dem Unterrichtenden ist volle Freiheit in der Erteilung der Zeit und des Stoffes einzuräumen. 6. Die Schülerzahl pro Klasse ist zu groß. Sie verhindert einen individuellen Unterricht und verunmöglicht eine richtige erzieherische Einwirkung auf die Schüler.“

Der zweite Teil bewegt sich auf derselben Linie. Wenn Verf. in seinen Forderungen hier und da zu weit geht, so sei doch andererseits die ruhige, maß-

volle, viele treffliche Bemerkungen enthaltende Darstellung anerkannt. So sei das Schriftchen zur Anregung empfohlen. Pg.

Schöppa, Die Bestimmungen des Kgl. Preuß. Unterrichtsministers über die Einrichtung der Volks-, Mittel- und höheren Mädchenschulen, über die weiterführenden Bildungsanstalten für die weibliche Jugend sowie über die Prüfung der Lehrerinnen. 3. Ausg. 1908. 216 S. Dürr, Leipzig. Geb. M. 2,—, kart. M. 1,80.

Schöppa, Die Bestimmungen des Kgl. Preuß. Unterrichtsministers betr. die Volks- und Mittelschule, die Lehrerbildung und die Prüfungen der Lehrer. 14. Aufl. 1908. 189 S. Dürr, Leipzig. Geb. M. 1,75, kart. M. 1,50.

Der Geheime Oberregierungsrat Schöppa im preuß. Unterrichtsministerium bietet uns in beiden Büchern (die älteren Auflagen des zweiten rühren von dem verstorbenen Stadtschulinspektor Reinicke in Berlin her) die wichtigsten Bestimmungen über unser preuß. niederes und mittleres Schulwesen sowie über die höhere Mädchenschule. Er hat die Sammlung bis zum 1. September 1908 fortgeführt, bringt also den Stoff erschöpfend und berücksichtigt insonderheit noch die neue Mädchenschulreform. Den Verordnungen sind die später erlassenen ergänzenden Ministerialverfügungen in knapper und darum übersichtlicher Form beigelegt. Die Stellung des Herausgebers bürgt uns dafür, daß wir in beiden Büchern wirklich zuverlässige Quellen vor uns haben, aus denen wir Belehrung über die maßgebenden amtlichen Bestimmungen schöpfen können. Als Beispiel für die Reichhaltigkeit führen wir die Kapitelüberschriften des zweiten Buches an: A. Die Schulen (Volksschulen, Mittelschulen). B. Lehrerbildung (I. Noch gültige ältere Bestimmungen, II. Lehrpläne vom 1. 7. 01, III. Ausbildung der Organisten, IV. Der Taubstummenlehrer und V. Der Turnlehrer, VI. Fortbildungsfursus für Seminar- usw. Lehrer, VII. Sonstige Gelegenheiten für die Fortbildung der Lehrer). C. Prüfungen der Lehrer (I. Der Volksschullehrer, II. Der Lehrer an Mittelschulen, III. Der Direktoren, IV. Der Lehrer und Vorsteher an Taubstummenanstalten, V. Der Turnlehrer, VI. Der Zeichenlehrer an höheren Schulen). Der niedrige Preis der guten Bücher ermöglicht ihre weite Verbreitung. M. G.

Dr. D. Kästner, Sozialpädagogik und Neidealismus. Grundlagen und Grundzüge einer echten Volksbildung mit besonderer Berücksichtigung der Philosophie Rudolf Euckens. 201 S. Leipzig 1907, Roth und Schulte. M. 3,60.

Verfasser ist gleich uns der Meinung, daß unserer Pädagogik der Unterbau einer in ihren Grundzügen feststehenden Weltanschauung mangle, woraus sich die große Zersplitterung erkläre. Darum beabsichtigt er eine Synthese der Philosophie Euckens und der Sozialpädagogik. Fast alle Fragen der Kultur und der Pädagogik werden gestreift. Freilich führt die temperamentvolle Art des wohl noch jugendlichen Verfassers oft zum Exrem. So erscheint uns die Stellung zu unserer Kultur als ungerecht. Man höre: „Der Mensch ist Herr oder Sklave, er treibt oder wird getrieben, eine Mittelstellung ist ausgeschlossen. (? Das Leben bietet ganz andere Verhältnisse, als die begriffliche Konstruktion.) Will er Sklave sein, gut, so verschreibe er sich der Kultur und werfe seine Menschheit und seine Würde weg. Er höre dann aber auch auf, immer noch von Persönlichkeit, Moral, großen Geistern, Religion, Wahrheit usw. zu reden“ (63). Immer wieder aber schönt die hohe, ideale Gesinnung des Verfassers auch mit solchen Härten und Schiesheiten aus, und wir empfehlen dieses Buch allen, die um eine tiefere Begründung der pädagogischen Theorie sich mühen. Pg.

L. h. Franke, Deutsche Sprachlehre. Praktisches Lehrbuch für Volks- und Bürger Schulen in 3 Stufen bearb. Meißen, Sächsische Schulbuchhandlung, 1907. 160 S. M. 2,—; geb. M. 2,40.

Das Buch bringt für Wortlehre, Satzsetzung und Satzlehre reichen Übungsstoff, woraus die wichtigsten Sprachgesetze abgeleitet werden. Der Verfasser verweist den geistfördernden Sprachunterricht; er fordert Sprach- und Denkschulung, gutes Sprechen und fleißiges Üben. B.

Die Kunst der Rede. Lehrbuch der Rhetorik, Stilistik, Poetik von Dr. Calmberg. Neubearbeitet von Ullinger. 4. Aufl. Zürich, Drell Jüßli. 244 S.

In der Rhetorik verbreitet sich Verfasser u. a. über die wichtigsten Akte des Denkens, über die Sprache des Verstandes, der Phantasie und des Gefühls, über Anforderungen, die an mündliche Rede und schriftlichen Verkehr zu stellen sind. Die Stilistik beschäftigt sich in Rücksicht auf die Wirkungen, die schriftliche Prosa darstellungen im Geiste des Lesers hervorbringen sollen, mit belehrenden, erregenden und bewegendem Aussagen u. a. m. Die Poetik belehrt über Formen und Arten der Poesie. — Als Vorzüge dieses Büchleins heben wir hervor: Es ist übersichtlich, klar und vor allem leicht faßlich geschrieben. Überall bietet Verfasser praktische Beispiele. Das Studium des Buches ist daher äußerst fruchtbringend. Wir empfehlen es Kunstjüngern aus wärmste! Arthur Fröhlich.

Baron, Junghanns und Schindlers Deutsche Sprachschule. Übungsaufgaben für den deutschen Sprachunterricht im Anschluß an Sprachstücke. Ausgabe A in 7 Hefen und einem Literaturhefte. Bearb. v. Emil Rasche, Schuldirekt. in Dresden. Leipzig 1907, Julius Klinkhardt.

Der für Bücherbesprechungen übliche Raum verbietet, näher auf die einzelnen Hefte einzugehen. Die Vorzüge der Neubearbeitung seien in folgenden Punkten gefaßt: 1. Sie berücksichtigt in ausgiebiger Weise die kindliche Psyche, übermittelt daher keine Sprachwissenschaft, kein System. 2. Sie beseitigt alles, was für Sprachverständnis und Sprachgebrauch nicht unumgänglich nötig ist. 3. Sie wahrt trotz aller Reform den Zusammenhang mit dem guten Alten. 4. Sie geht von der lebenden, gesprochenen Sprache aus und erzielt Bereicherung des Wortschatzes und richtig gesprochenes Deutsch. 5. Sie legt großen Wert auf Wortbildung (Wortfamilien) und Ethnologie und übermittelt so dem Kinde Kenntnis von der geschichtlichen Entwicklung seiner Muttersprache. 6. Sie weist das Kind des öfteren hin auf die zahllosen Schönheiten der deutschen Sprache, so vor allem auf Sprachbilder und Übertragungen. 7. Sie überweist jedem Schuljahre eine Anzahl von Wörtern, deren Schreibweise besonders einzuprägen ist. — Wir beglückwünschen den Verfasser zu dieser Neubearbeitung und wünschen der Sprachschule weiteste Verbreitung. Bei einem derartig betriebenen Deutsch-Unterrichte wird unsere deutsche Jugend ihre Muttersprache achten und lieben lernen und schätzen als ein hohes nationales Gut! Arthur Fröhlich.

Goldene Klassiker-Bibliothek, herausgegeben vom Deutschen Verlagshaus Borg & Co. in Berlin.

Diese neue Ausgabe ruht auf dem Grunde der bewährten Hempelschen Klassikerausgaben. Bis jetzt sind Chamisso's, Eichendorff's, Goethe's, Hauff's, Hebbels, Heines, Kleists, Körners, Lenau's, Lessings, Ludwigs, Raimunds, Schillers, Shakespeares und Uhlands Werke erschienen; eine große Zahl anderer Dichter soll noch Berücksichtigung finden. Vor uns liegen Hebbels Werke, 10 Teile in 5 Leinenbden., Preis M. 7,50 (in 5 Halbfranzbdn. M. 12,50; die Prachtausgabe in 6 Goldleinenbden. M. 15,—, in 6 Luxus-Halbfranzbdn. M. 20,—). Diese Ausgabe beruht im wesentlichen auf von historisch-kritischen Ausgabe sämtlicher Werke Hebbels von Werner. Von den dichterischen Schöpfungen sind fast nur die Jugendarbeiten weggelassen worden, von den prosaischen alle die, welche nur für die Zeit ihrer Entstehung Wert hatten, z. B. eine große Reihe politischer und literarischer Berichte für die Zeitungen. Was bleibenden Wert hat, ist aufgenommen worden. Wir finden in den einzelnen Teilen das Lebensbild des Dichters, seine Gedichte, alle wertvollen Dramen, Erzählungen, Novellen, Autobiographisches, Reiseeindrücke, ästhetische und kritische Schriften und Tagebücher. Den Schluß bilden sachlich-erklärende Anmerkungen zu den 10 Bänden ohne überflüssigen philologischen Ballast und ein Namenregister für die Tagebücher und kritischen Schriften. Jedem Bande hat Theodor Poppe, der Herausgeber, eine längere gediegene Einleitung vorangeschickt, die uns in den Wesen der Werke einführt, die der Band bringt. Die Texte entsprechen dem gegenwärtigen Stand der textkritischen Forschung. — Die Bände sind vornehm ausgestattet; das Format ist groß, der Druck klar und deutlich, das Papier gut, der Einband künstlerisch schön; durch reichliche Register und alphabetische Ver-

zeichnisse wird die Übersicht erleichtert. Besonders wertvoll für die Schule und die wissenschaftliche Arbeit ist die Zeilenzählung in den dichterischen Teilen. — Gegenüber dieser Leistung ist der Preis niedrig, und da auch die Werke der übrigen Dichter nach Angabe des Verlages den vorliegenden entsprechen, so ist nicht daran zu zweifeln, daß in kurzer Zeit die Goldene Klassiker-Bibliothek allenthalben Eingang gefunden haben wird. M. G.

Viel, Prof. Dr. W., **Mathematische Aufgaben für die höheren Lehranstalten** unter möglichster Berücksichtigung der Anwendungen wie überhaupt der Verknüpfungen der Mathematik mit andern Gebieten. Ausg. für Gymnasien. II. Teil: Die Oberstufe. 261 S. Leipzig 1907. Freitag. Preis: geb. M. 3,50.

Mit großem Fleiß und praktischem Geschick hat der Verfasser eine Fülle von Aufgaben geboten, wobei er den formalen Teil auf das Notwendigste beschränkt, den Textaufgaben (eingekleideten) aber mit Recht eine herrschende Stellung gegeben hat. Die Aufgaben aus der Arithmetik umfassen die Gleichungen zweiten und höheren Grades, arithmetische und geometrische Reihen, Zinseszins- und Rentenrechnung, Kombinationslehre, Wahrscheinlichkeitsrechnung, imaginäre Zahlen und binomische Gleichungen. Aus der Geometrie sind vertreten Aufgaben aus der ebenen und sphärischen Trigonometrie, der Stereometrie und der analytischen Geometrie. Ein wesentlicher Vorzug dieser Sammlung vor manchen andern ist, daß der Inhalt der Aufgaben allen möglichen Wissensgebieten entnommen ist. Da der Verfasser die Lösungen zu den Aufgaben bald erscheinen lassen will, so kann das Buch allen, die sich auf die Mittelschulprüfung in Mathematik vorbereiten oder sich einen Teil der Mathematik als Spezialfach zur 2. Prüfung wählen, mit voller Überzeugung empfohlen werden. Koch.

Karl Fuchs, **Ritterburgen und ritterliches Leben in Deutschland**. Mit 16 Abbildungen. 107 S. Berlin 1907. H. Paetel. Eleg. geb. M. 1,75.

Auf Grund umfassender wissenschaftlicher Arbeiten und reichen Quellmaterials entwirft der Verfasser in kleinerem Rahmen ein fesselndes Gesamtbild des ritterlichen Zeitalters und seines Lebens. Die in jüngster Zeit nach den Ergebnissen der Burgenkunde stilvoll wiederhergestellten Burgen in Deutschland und Österreich werden in trefflichen Illustrationen nach Originalaufnahmen vor's Auge geführt. Wir können das Buch aufs wärmste empfehlen. cz.

Weigand und Tecklenburg, **Deutsche Geschichte für Schule und Haus**.

Nach den Forderungen der Gegenwart bearbeitet. 11. Aufl. Ausgabe A für vielgliedrige Schulen, Fortbildungsschulen und zum Selbstunterricht. 216 S. Hannover 1908. Carl Meyer. Geb. M. 1,20.

Dieses Geschichtsbuch hat sich mit jeder neuen Auflage neue Freunde gewonnen, und das ist begreiflich; denn es ist ein ganz vorzügliches Buch, das alle wesentlichen Seiten des geschichtlichen Lebens gleichmäßig berücksichtigt. Wenn aber die Verfasser erklären, „daß das Buch jetzt die Form erhalten hat, die es auf die Dauer behalten wird. Die etwa noch folgenden Auflagen werden also unveränderte Abdrücke der zehnten Auflage sein“, so verstehe ich das nicht recht. Ich will nur auf eins hinweisen: die Behauptung, daß niemand in der Heimat an den Tod Barbarossa habe glauben wollen, ist historisch falsch! Dieser Glaube bezog sich ursprünglich auf seinen Enkel Friedrich. Weshalb soll der Irrtum stehen bleiben? Im übrigen empfehle ich das Buch sehr gern. cz.

Deutsch-Südwestafrika. Kriegs- und Friedensbilder. Selbsterlebnisse geschildert von Frau von Eckenbrecher, Frau von Falkenhäufen, Stabsarzt Dr. Kuhn, Oberleutnant Stuhlmann. 79 S. Weicher, Leipzig.

4 Aufsätze (Paderborn) — Ein Farmerheim im Hereroland — Ein Ritt ins Sandfeld — Aus dem Kriegsleben), frisch und anziehend, aus denen die Liebe zum geschmähten Südwest-Afrika spricht. Wir können wohl verstehen, wenn schließlich die erhabene Einsamkeit Afrikas und die Lebensweise, wo der Mensch ganz auf eigene Kraft gestellt ist, das Herz des Kulturmenschen so gefangen nimmt, daß es sich mitten aus der Kultur Europas heraus nach den Grästeppen Afrikas zurücklehnt. Für Volksbibliotheken, wohl auch für gute Oberklassen sind die Schilderungen recht empfehlenswert. M. G.

Himmel und Erde. Unser Wissen von der Sternenwelt und dem Erdball. Herausgegeben unter Mitwirkung von Fachgenossen von J. Plachmann, J. Pohle, P. Reichgauer und L. Waagen. München und Berlin, Allgemeine Verlags-Gesellschaft m. b. H.

Vor uns liegen 6 Hefte dieses Unternehmens, äußerlich vornehm ausgestattet, jedes 3 Bogen stark. In allen Heften eine Fülle von Bildern, teils Farbendrucke, teils Holzschnitte. Unter den Vierfarbendruckten heben wir hervor: Jupiter, die Sommernacht mit der Milchstraße, ideale Landschaft auf dem Monde. Von den Doppelsternendrucktafeln nennen wir: Sonne mit Fackeln und Fackeln im Richte der Calciumlinie, großer Sonnenfleck vom 9. Oktober 1903, der große Nebel bei S. Monocerotis, die Milchstraße um R. Cygni. Im 3. Hefte z. B. zählen wir neben den prächtigen Farbendruckten noch über 30 Abbildungen, die das Verständnis des Textes erleichtern. — Die Abhandlungen rühren von verschiedenen Verfassern her. Es liegt nicht in der Absicht der Herausgeber von Himmel und Erde, „das Naturstudium mit der Theologie zu verquiden, was bei der Unabhängigkeit und Selbständigkeit der Naturwissenschaften ein überaus törichtes und unfruchtbares Beginnen wäre. Allein, wenn wir sehen, wie so manche Naturforscher von Weltruf auf ihre eigene Art Theologie treiben und ohne Scheu den Atheismus entweder zur Grundlage ihrer Weltanschauung machen oder gar aus ihren Facharbeiten als Endergebnis herleiten, so muß es dem christlichen Naturforscher wohl gestattet sein, dieser gefährlichen Tendenz als einer unberechtigten Geistesrichtung entgegenzutreten und für den allmächtigen und allgütigen Schöpfer alle Ehre zu reklamieren, die ihm gebührt. Es muß wenigstens stillschweigend anerkannt bleiben, anstatt in Abrede gestellt oder in Zweifel gezogen zu werden, daß Himmel und Erde von Gott stammen und zu Gott hinführen!“ — Zunächst bringt das Werk aus der Feder des Prof. Dr. Pohle eine Allgemeine Einleitung, der sich eine Abhandlung über das Welt-system in seiner geschichtlichen Entwicklung von Schumacher anschließt. Das Newtonsche Welt-system von Hölting und die Sonne von Pohle bilden die Fortsetzung. In letzterem Aufsatz wird über Sonnenverehrung, Sonnenwarten, Parallelage, Entfernung und Größe, die Sonne im Fernrohr, Chromosphäre, Protuberanzen und Corona sowie die Spektralanalyse der Sonne gesprochen. — Wir haben es nicht mit einem für Fachgelehrte geschriebenen Werke zu tun; auf allen Seiten tritt vielmehr das Bestreben hervor, für jeden Gebildeten verständlich zu sein. Das Verständnis verwickelter Probleme wird stets durch Vergleiche erleichtert; der Stil ist flüssig und einfach, und so ist allen, die sich an den Wundern des Weltgebäudes erbauen, bequeme Gelegenheit gegeben, ihr Wissen hierüber zu erweitern und zu vertiefen.

Kotte, Dr. C., **Lehrbuch der Chemie** für höhere Lehranstalten. Ein Vorgegang auf moderner Grundlage nach methodischen Grundsätzen. I. Teil: Einführung in die Chemie. Mit 117 in den Text gedruckten Figuren. 205 S. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. Geb. M. 3,—.

In diesem einführenden Teile zeigt sich der Verfasser als einen geschickten und praktisch erfahrenen Schulmann. Er vermittelt in diesem Teile, den man als „allgemeine Chemie“ bezeichnen könnte, die unbedingt notwendigen Vorkenntnisse zu einem erfolgreichen Studium der Chemie. Sehr angenehm berührt es, daß er den Leser sofort mit den neueren Anschauungen bekannt macht. Nach jedem beschriebenen Versuche wird das Ergebnis festgestellt und hervorgehoben. Bei aller Wissenschaftlichkeit ist das Buch leicht verständlich geschrieben, so daß wie es auch denen, die sich mit der Chemie bisher nur nebensächlich befaßt haben, zum Selbststudium angelegentlich empfehlen können. In der in Aussicht gestellten Fortsetzung des Werkes sollen die chemischen Elemente in systematischer Ordnung behandelt werden. Koch.

Ruska, J., **Die Wirbeltiere.** 2. Aufl. (60 Seiten mit vielen Abbildungen. Leipzig 1907. Verlag von Erwin Nägele. Preis M. —,80.

Verfasser ist Professor an der Oberrealschule in Heidelberg. Er hat für den Schulgebrauch nach vergleichend-anatomischen und biologischen Gesichtspunkten einen Abriß geschrieben, der von dem Einerlei und Althergebrachten der bis-

herigen Schulbücher bedeutungsvoll abweicht. Der Stoff schreitet von den niederen zu den höheren Formen fort, wie es in den großen wissenschaftlichen Werken schon immer geschieht. Dabei ist sogar einiger ausgestorbener Tierformen Erwähnung getan. Dadurch erhält der Schüler einen Einblick in die aufsteigende Entwicklung der Tierwelt. Wir wünschen sehr, daß Verfasser hierdurch Anregung zu analoger Darstellung der übrigen Tierkreise gegeben hätte. H. M.

Führer durch die Lehrmittel Deutschlands, Band V: Naturgeschichte. Von Conrad Schröder in Reesdorf bei Magdeburgerforth. Magdeburg 1907. Verlag von Frieße & Fuhrmann. 146 S. 8° mit vielen Abbildungen. Preis M. 1,50.

Das an Lehrmitteln reichste Unterrichtsfach bedarf heut eines mit den umfassendsten Kenntnissen ausgestatteten Führers. Verfasser hat mit großem Fleiß Veranschauligungsmittel der verschiedensten Art für die Anthropologie, die Naturgeschichte aller drei Reiche, die Zoologie, Botanik, Mineralogie, und die Technologie angezeigt. Es handelt sich hierbei nicht nur um Naturaliensammlungen und Lehrmittelanstalten, sondern auch um Anschauungsmittel von Sammlern und einzelnen Lehrern, die ihre Erzeugnisse zum Kauf anbieten. Der „Führer“ sei hiermit Schulleitern und Lehrern, die vor einer Prüfung stehen, bestens empfohlen. H. M.

Baur, Dr. med. A., **Atlas der Volks- und Schulhygiene** mit einem Anhang: Der Beistand bei Krankheiten und Verletzungen. 270 S. mit 284 Abb. und 10 feinen Farbendrucktafeln. Schreiber, Eßlingen. Geb. M. 6,50.

Wohl jeder Lehrer kommt einmal in die Lage, bei einem Unfall oder Unglücksfall helfend eingreifen zu müssen. Wer Gelegenheit gehabt hat, die zuweilen dabei zutage tretende Ungeschicklichkeit und das Unverständnis mancher Leute zu sehen, wird das Buch mit Freuden begrüßen. Es schließt sich den bereits erschienenen 2 Bänden, Atlas der Anatomie und Atlas der Krankheiten des Menschen, ebenbürtig an, sowohl was inneren Gehalt als auch was vornehme Ausstattung anbetrifft. Es kann besonders den Lehrerbibliotheken zur Anschaffung warm empfohlen werden. Koch.

Bibliothek des allgemeinen und praktischen Wissens. Herausgegeben von Emanuel Müller, Baden. Bief. 84/92 (Ergänzungsband Lieferung 9/17) à M. —,60. Deutsches Verlagshaus Bong & Co., Berlin.

Französische und deutsche Literaturgeschichte, Volkswirtschaftslehre und Gesellschaftswissenschaft wird in diesem Lieferungswerk in knapper, aber klarer Art behandelt. Zahlreiche Wunt- und Schwarzbilder ergänzen den verständlichen Text. Den Schluslieferungungen dieses zum Studium und zum Selbstunterricht in den hauptsächlichsten Wissenszweigen und Sprachen dienenden Werkes sehen wir mit Interesse entgegen. Sangerhausen. H. Gelbke.

Wildfeuer, **Kreuz und quer durch den Haushalt.** 206 S. Teubner, Leipzig. Geb. M. 2,50.

Der Verfasser bietet „naturkundliche Streifzüge für Lehrer, Hausfrauen und die reifere Jugend“. Dem Lehrer soll das Buch bei seiner Vorbereitung auf die Naturkunde-Stunden praktische Winke geben, wie das häusliche Leben in den Mittelpunkt des Unterrichts gestellt und dadurch reges Interesse erweckt werden kann. Die gebildete Hausfrau soll durch die gemeinfächlichen Aufsätze abgelenkt werden, mit denkendem Geiste das zu tun, was vorher ohne Verständnis als ererbte Weisheit der Altvordern geübt worden war; sie soll aber auch lernen, manchen Brauch als Mißbrauch anzusehen, und für gesunden Fortschritt das Auge öffnen. Die Jugend endlich soll einsehen, daß nicht nur Malstift und Stichtadel schätzenswerte Dinge in einer Mädchenhand sind, sondern daß auch Kochlöffel und Schererbesen einem gebildeten Mädchen wohl anstehen. Von den 27 Kapiteln nennen wir einige: Das liebe Brot — Butter und Schmalz — Salat und Kompott — Feuermachen und Feuerlöschen — Ofen — Hartes und weiches Wasser — Haare und Nägel — das Fenster — das Bett. — Die Schreibweise des Buches ist nicht trocken, es bietet nicht Rezepte, sondern es ist auf allen Seiten frisch und interessant. Die äußere Ausstattung ist gut. M. G.

Das Linearzeichnen in der Volksschule nach den preussischen Lehrplänen von 1902. Bearbeitet von Adolf Gut, Zeichenlehrer in Wiesbaden. Verlag von A. Pockwitz, Stade. Preis M. 1,60.

Obengenanntes Büchlein soll den Lehrer befähigen, sich den nötigen Stoff durch Selbstunterricht anzueignen. Im ersten Teile behandelt der Verfasser das Lehrverfahren im Linearzeichnenunterricht, die Zeichensinstrumente, die Zeichnmaterialien und das Entwerfen und Ausführen der Linearzeichnungen. Ein völlig Uneingeweihter wird ihm für diese Einführung in die Technik immer Dank wissen. — Der zweite Teil führt uns den in der Volksschule durchzuarbeitenden Stoff vor. Nachdem die Schüler geometrische Formen und Konstruktionen gezeichnet haben, wird das Maßstabzeichnen eingeführt. Im Projektionszeichnen werden die Schüler mit der rechtwinkligen und schiefwinkligen Parallelsprojektion vertraut gemacht. Durch die Darstellung der Körper in der Kavalierverspektive wird dem Beschauer das Verständnis erleichtert. Der Stoff gruppiert sich um die vier Grundformen: das Prisma, die Pyramide, den Zylinder und den Kegel. Dargestellt werden: vierseitiges Prisma, Ziegelstein, Kriechkasten, sechs- und fünfseitiges Prisma, Tischkasten, Bilderrahmen, einfaches Wandbrett, dreistufige Freitreppe, Bücherregal, Tisch, Fußhemel, Verzäpfung. — In ähnlicher Weise finden die übrigen geometrischen Formen in Gebrauchsgegenständen Anwendung. Es sind also alle durch den Erlaß von 1901 aufgeführten Beispiele durch Zeichnung und Wort erläutert, so daß der Lehrer nur eine den Bedürfnissen seiner Schule entsprechende Auswahl zu treffen nötig hat. Das Werkchen kann aufs wärmste empfohlen werden.

Boden.

Dr. Karl Reisert, **Freiburger Gaudamus.** (Verderfsche Verlagsbuchhandlung, Freiburg i. Br.)

Das vorliegende Liederbuch, welches 212 Lieder (zumeist mit Melodie) enthält, ist zu dem ausdrücklichen Zwecke zusammengestellt, den Wünschen der reiferen Schüler mehr Rechnung zu tragen als der von demselben Herausgeber herrührende „Kleine Liederhoch“, der in erster Linie für den Unterricht gedacht war. Diesem Zwecke scheint mir zu widersprechen, daß der Herausgeber bei der Auswahl der Lieder eigentliche Liebeslieder absichtlich unbeachtet gelassen hat. Wenn der Herausgeber Lieder wie: „Ach, wie ist's möglich dann,“, „Neunchen von Tharau,“, „Es war ein König in Thule“ und noch manche andere der reiferen Jugend vorenthalten will, dann kennt er eben die Gefühle einer Jünglingsbrust zu wenig. Wenn der Verfasser das „Vorgreifen“ auf diesem Gebiete für ganz überflüssig hält, dann ist es das „Stattlied“ Nr. 108 erst recht. Es gibt allerdings „des Guten und Schönen sonst gerade genug“; ob aber eine Anzahl ganz läppischer Texte der Sammlung dazu gehören, möchte ich bezweifeln. Kurz und bündig: es gibt bessere Sammlungen, wie z. B. das in demselben Verlage erschienene „Freiburger Taschenliederbuch“.

Monatsschrift für Schulgesang. Herausgegeben von F. Wiedermann und Ernst Paul. Baedeker, Essen. Vierteljährlich M. 1,—

Die Zeitschrift, welche sich um Hebung und Pflege des Schulgesanges bemüht, ist an dieser Stelle bereits erwähnt worden und sei wiederum auf das beste empfohlen. Der Inhalt des vorliegenden zehnten (Januar-) Heftes des II. Jahrganges ist folgender: Traugott Heinrich: Phonetik und Lautphysiologie in ihrem Verhältnisse zur Gesangslehre. — Dr. Küffner: F. Wiedermann, Notentafeln mit Übungen für den Schulgesangsunterricht. — Richard Naack: Die Erziehung des Publikums zum selbständigen Genießen musikalischer Kunstwerke. — Adolf Gebrian: Der Gesangsunterricht an höheren Knabenschulen und seine Bedeutung für die allgemeine Bildung. — Karl Reisert: Ein Schülerabend Robert Schöns. — Kurze Mitteilungen. — Schüleraufführungen. — Beurteilungen. — Anzeigen.

Cronberger. **Praktische Naturkunde des Haushalts.** 96 S. Otto Salle, Berlin. 1908. M. 1,—.

Als Manuskript auf der Kochkunstausstellung zu Frankfurt a. M. 1894 preisgekrönt, verdient diese in 3. Auflage vorliegende Haushaltungskunde zweifellos Beachtung. Die Tabellen der Nährstoffe müßten farbiger sein. H. Gelbke.

J. Lottermoser, Der Turnlehrer. 112 S. Hans Köber, Leipzig. 1908. M. 2,—.

Wer sich auf die Turnlehrerprüfung vorbereiten will, ist mit Lottermosers Buch gut beraten. Damit bestreiten wir keineswegs, daß auch bereits geprüfte Turnlehrer Lottermosers Wegweiser mit Vorliebe benutzen können. H. Gelbke.

Böttcher und Kunath, Lehrgang für das Mädcheturnen. 3. Aufl.

301 S. Karl Meyer (Gustav Prior), Berlin. M. 2,80, geb. M. 3,40.

Wie der Verfasser in seinem Vorwort zur 3. Auflage sagt, rechtfertigt die schnelle Herausgabe der 2. Auflage die Annahme, daß das Buch in seiner allgemeinen Anlage dem Bedürfnisse entsprochen hat. Die 3. Auflage bietet in reichhaltigster Auswahl interessanten Übungswechsel in Ordnungs-, Frei- und Geräteübungen, wie auch Dauerübungen und Spiele. Reichhaltig insofern, als es Anregung und Stoff bietet für die Turnstunden vom ersten bis zum zehnten Schuljahre, von den einfachsten bis zu den schwierigsten Übungen mit teilweiser Anlehnung an das schwedische Turnen; interessant, weil die planmäßige Entwicklung so vielseitig und abwechslungsreich gestaltet ist und dadurch auch größeren Anforderungen genügt. Es ist, möchte ich sagen, unentbehrlich für das sich mit Recht immer mehr verbreitende Frauenturnen im Verein. Turnlehrern und Turnlehrerinnen sei dies vorzügliche Buch aufs wärmste empfohlen. Hahn.

Dr. Bargmann, Der Berufsaufsatz in der Fortbildungsschule. Sammlung von 33 Werkstücken aus 23 verschiedenen Berufen mit einem Anhang.

Verantwortliche. Geb. M. 1,60. 119 S. Schlimpert, Meissen.

Dies aus der Praxis der Meißener Fortbildungsschullehrer entstandene, von dem Direktor herausgegebene Werk ist ohne Rezensentenhyperbel eine äußerst wertvolle Bereicherung der Fortbildungsschulliteratur. Es bildet eine Ergänzung zu dem „praktischen Ratgeber für Handwerker“ von E. Ebert. Der Schüler, mag er nun als Geselle an Meisterkursen teilnehmen oder als Lehrling die Fortbildungsschule besuchen, wird durch diese stilistische Behandlung seines Werkstückes gezwungen, sein Werk als Ganzes zu überschauen und unter feststehender Gliederung in seinen Teilen darzustellen. Die beigegebenen Zeichnungen sind klar und übersichtlich. Eine sachgemäße Kalkulation bildet den Beschluß jeder Darstellung eines Werkstückes. Hoffentlich findet dieses auch für den Fortbildungsschullehrer in jeder Hinsicht anregende und belehrende Buch recht weite Verbreitung zum Segen der praktischen Schularbeit.

J. W. Sticker.

Stenographischer Bericht über die Verhandlungen des Preuß. Fortbildungsschultages zu Hannover. M. 1,—. Pelwingsche Buchhandlung.

Die Tagung des preussischen Fortbildungsschulvereins brachte Vorträge über folgende Themata: Ausbildung der Fortbildungsschullehrer, Fortbildungsschule als Mittel der Jungenspflege, die kaufmännische Fortbildungsschule in mittleren und kleineren Städten. Wer sich über den Stand des jetzigen Fortbildungsschulwesens orientieren will, der greife zu diesem Hefte. J. W. Sticker.

2. Verzeichnis der eingesandten Bücher.

Mähere Besprechung bleibt vorbehalten.

Dr. Staude, Der Katechismusunterricht. 159 S. Biehl, Dresden. M. 2,80.

Dr. Staude, Hauptstücke aus den prophetischen Schriften des alten Testaments. 31 S. Biehl, Dresden. 15 Pf.

Dr. Tögel, Der konkrete Hintergrund zu den 150 Kernsprüchen. 151 S. Biehl, Dresden. M. 2,20.

Thrandorf, Das Zeitalter der Apostel und der 3. Artikel. 174 S. Biehl, Dresden. M. 2,50.

Reiniger, Präparationen für den kirchengeschichtlichen Unterricht. 180 S. Geseinius, Halle. M. 2,—.

Schreiber, Die religiöse Erziehung des Menschen. 244 S. Quelle, Leipzig. M. 3,—.

Dobrick, Religionsbuch für evangelische Schulen. 208 S. Gräfe, Königsberg i. Pr. M. 1,20.

- Cornill, **Das Christentum**. 164 S. Quelle, Leipzig. M. 1,—.
- Rückert, **Der Pentateuch im Lichte der neueren Forschung**. 23 S. Thienemann, Gotha. 60 Pf.
- Glafer, **Die Beseitigung des Religionsunterrichts aus der Schule**. 28 S. Morosky, Minden. 60 Pf.
- Arendt, **Ein Beitrag zur Reform des Religionsunterrichts**. 48 S. Schrödel, Halle.
- Stein, **Dr. M. Luthers Kleiner Katechismus**. 83 S. Schrödel, Halle. M. 1,50.
- Stein, **Biblische Geschichten des Neuen Testaments**. 47 S. Schrödel, Halle. M. 1,—.
- Schmidt, **Evangelische Glaubens- und Sittenlehre**. 105 S. Schrödel, Halle. M. 1,80.
- Mrugowsky, **Hilfsbuch für den evangel. Religionsunterricht**. 2. Teil. 215 S. Schrödel, Halle M. 2,50; dasselbe, 1. Teil. 178 S. M. 2,—.
- Hähne, **Präparationen für den Katechismusunterricht**. 41 S. Zickfeldt, Osterwieck i. Harz. 80 Pf.
- Rnauth, **Schulanachten**. 146 S. Zickfeldt, Osterwieck. M. 1,25.
- Steger und Wohlrahe, **Deutsches Lesebuch**. 1.—4. Teil, 248 S., 418 S., 582 S., 335 S. Schrödel, Halle. M. 1,50, M. 2,25, M. 3,20, M. 1,75.
- Henze, **Deutsches Lesebuch**. 486 S. Herder, Freiburg. M. 4,20.
- Behling, **Praktisches Sprachbuch für Volksschulen**. 48 S. Beyer, Langensalza. 1. Heft. M. 1,35.
- Wörterbuch für Rechtschreibung**. 20 S. Hobne, Dresden. 12 Pf.
- Richtig schreiben!** 16 S. Urban, Striegau. ?
- Griekmahr, **Deutsche Sprachschule für deutsche Kinder**. 96 S. Deuticke, Wien. M. 1,40.
- Nadler, **Lektionen und Lektionsentwürfe**. 457 S. Carl Meyer, Berlin. M. 3,70.
- Bartsch, **Bilder zur Anregung und Vorbereitung auf den Unterricht in den Unterlassen**. 64 S. Meyer, Berlin. M. 1,—.
- Hoffmeister, **Lehrgang der Rundschrift**. Meyer, Berlin. Heft 1a, 50 Pf., Heft 1b, 25 Pf.
- Wanscheidt, **Lehrgang der Steilschrift**. 22 S. Meyer, Berlin. 45 Pf.
- Helling, **Unwichtiges und Wichtiges aus der Sprachlehre**. 49 S. Morosky, Minden. 80 Pf.
- Märers, **Aufsätze für Volks- und Mittelschulen**. 250 S. Meyer, Hannover. M. 2,50.
- Gaehde, **Das Theater**. 141 S. Teubner, Leipzig. ?
- Sütterlin, **Lautbildung**. 183 S. Quelle, Leipzig. M. 1,—.

3. Neuere pädagogische Aufsätze.

(Die Ziffern geben die Nummer der Zeitschrift an.)

- Erziehung und Unterricht. Lehrer und Schüler in der Pause. Caro. 13. — Die Weiterbildung in der Physik. 14. — Übungen für das tägliche Zweiminutenturnen im Schulsaale. 29. — Heimattourismus, Heimatkunde, Heimatliebe. Böden. 31. — Vom kindlichen Spiel und vom Spielzeug. Raumann. 33. — Lehrerzeitung für Thüringen. Das Willensleben der Seele. Fride. 13. — Die Lebensbücher von Ralph Waldo Trine. Zeuch. 14. — 10 Jahre Harms. Lorenz. 15. — Sind Realienbücher überflüssig? 15. — Warum ist der deutsche Sprachunterricht besonders geeignet, die Verstandestätigkeit zu wecken und zu fördern? Schmidt. 16. — Religion deutscher Denker, ein Mittelstandspunkt zwischen Orthodoxie und Materialismus. Kemter. 30 ff. — Das Fach- und Fortbildungsschulwesen in der Münchener Ausstellung 1908. Koch. 30. — Über den Religionsunterricht in der Volksschule und seine Beziehungen zum Konfirmationsunterricht. 32. — Die neue Württemberger Schulgesetzbvorlage. 32. — Modellierbogen im Dienste des Unterrichts. 33. — Neuordnung der Pädagogischen Prüfung an der Universität Leipzig. 33.

Die Lehrerin. Nemanentenleid. Runge. 26. — Aus der schwedischen Frauenbewegung. Brunnemann. 27. — Zur Frage der obligatorischen Fortbildungsschule für Mädchen. Koepf. 27. — Sprachvergleichung. Bruch. 28. Bericht über die erste Ferienwanderung von Gemeindefchülerinnen ins Riesengebirge. 28. — Ellen Rays Rahel-Buch. Brunnemann. 29. — Über Selbsttätigkeit im Unterricht. Huber. 43. — Was die Abteilung 8. Mädchenklasse und weibliche Fortbildungsschule auf der Ausstellung München 1908 den Hausfrauen und Müttern sagen möchte. Sumper. 43. — Das gewerbliche Zeichnen der Mädchen auf der Ausstellung in München 1908. Krämer. 44. — Die Lehrerin und die Alkoholfage. Müller. 45. — Fibelreform. Gooß. 45. — Staatsschule und Gemeindefchule. Blum. 46 ff. — Zu den Greifswalder Kursen. Sadée. 46.

Pommerische Blätter. Hilleßen-Lewz. 15. — Zeitgemäße Methodik des mineralogischen Unterrichts. Koestel. 27. — Individuelle Behandlung der Schüler. Muhr. 30. — Landschule und Landflucht. 30.

Schweizerische Lehrerzeitung. Volksschule und Väterziehungsheim. 13. — Das psychologische Experiment im Dienste der Sprachforschung. Wreschner. 14 ff. — Das Volksschulwesen des Kantons Luzern. 31. — III. Internationaler Zeichenkursus vom 3.—10. August 1908 in London. 33.

Monatsschrift für Schulgesang. Bericht über die Verhandlungen des IV. Musikpädagogischen Kongresses zu Berlin, betreffend den Schulgesang. Wiedermann. 5. — Über das Abhängen von Noten. Prinz. 5. — Rhythmische Atemübungen. Moosch. 12. — Wo bleibt das „Kinderbuch“ von Ludwig Erk? Ziegler. 12. — Zur Pflege der Mehrstimmigkeit in der Volksschule. Böhm. 12.

Die gewerbliche Fortbildungsschule. Meisterlehre und Fachschulunterricht. Munk. 1. — Zur Frage der weiblichen gewerblichen Fortbildungsschule. Wiegert. 2.

Pädagogische Warte. Karl Mayer. Lebensbild eines deutschen Schulmannes. Sched. 12. — Ist die Einheit der chemischen Elemente bereits experimentell bewiesen? Ewers. 12. — Sachgemäßes Denken und zielbewußte Tätigkeit. Gruber. 14. — Jüttings und Kehr's Nachfolger in Erfurt. Polack. 14.

IV. Briefkasten.

(Bei Anfragen ist die Abbonnementsquittung beizufügen, die aber nur zurückgesandt wird, wenn das Porto hierfür beigelegt ist.)

Magdeburg. Empfehle die Pädagogische Leihbibliothek in Berlin, Alexanderstraße 39/40.

M. P. Vielleicht finden Sie im Katalog der pädagogischen Abhandlungen aus dem Verlag von Helmich in Wiesfeld das Gesuchte.

Schulbank. Der Jahresbericht der höheren Knabenschule in Segeberg (Holstein) gibt über Schulbänke gute Auskunft.

E. Neben den Jugendblättern von Weitbrecht empfehlen wir besonders die Deutsche Jugend von Rudolf (Verlag Raud, Berlin).

Prüfung. Die Pädagogische Zentralbibliothek in Leipzig (Comeniusstiftung), Schenkendorfstr. 34, steht allen Lehrern zur Verfügung.

Sp. In Anhalt gibt es seit dem 1. Oktober d. Js. nur Kreisschulinpektoren im Hauptamte.

P. in E. Nur ausnahmsweise kann mit besonderer Genehmigung des Ministers ein Volksschullehrer, der keine Mittelschulprüfung bestanden hat, zur Rektorsprüfung zugelassen werden.

Sch., Hannover. Ihre Weihnachtsfeier konnte nicht gebracht werden, weil Sie auf meine Anfrage nicht rechtzeitig geantwortet haben.

H., Sangerhausen. Seydlitz nicht vorhanden.

Die Entfaltung des Seelenlebens im Rahmen des Kausalgesetzes.

Von Rektor a. D. Max Eichholz, Nürnberg.

In seiner „Kritik der reinen Vernunft“ läßt Kant die Anschauung aus den Empfindungen, die durch den Stoff gegeben sind, und aus den beiden Vereinigungsformen, dem Raume und der Zeit, entstehen, welche beide angeblich apriorisch, d. h. unserm Verstande angeboren sind. Der Raum setzt die verschiedenen Empfindungen zusammen, nebeneinander, während die Zeit sie zu einem Nacheinander, zu einer Reihe gruppiert. Anschauungen oder Einzelvorstellungen sind demnach „verräumlichte“ oder „verzeitlichte“ Empfindungen.

Die Begriffe oder die allgemein gültigen und notwendigen Erfahrungsurteile bilden sich, wenn ein Wahrnehmungsurteil unter einen der zwölf Grundbegriffe (Kategorien) gestellt werden kann. Gleich den Normen von Zeit und Raum sind auch letztere nach Kants Meinung angeboren. Die Lehre von den angeborenen Begriffen und Ideen, welche zuerst Plato aufgestellt hat, zieht sich wie ein roter Faden durch die Geschichte der Philosophie bis in die Gegenwart hin. Schopenhauer ließ nur einen angeborenen Grundbegriff, nämlich den der Kausalität, bestehen; ihm widerspricht der Engländer Hume, welcher Ursache und Wirkung nur als die zeitliche Aufeinanderfolge auffaßte.

Wenn wir aus der Theorie philosophischer Probleme zu dem allein richtigen Maßstabe menschlicher Erfahrung übergehen, erkennen wir ein Walten der Ursächlichkeit in der uns von allen Seiten umgebenden stofflichen Welt. Selbst über der Atmosphäre der Erde lagert ein Teil der Materie, Äther genannt, der uns die Pracht des gestirnten Himmels sichtbar macht. Die Kristallisation der Gesteine weist auf ein formbildendes Prinzip und eine Energie der Atome hin. Und die den Atomen innewohnende Kraft ist ursächlich für die chemische Paarung zweier Grundstoffe, die nach ihrer Vereinigung eine neue Wesensgestaltung annehmen und den organischen Lebewesen, den Pflanzen, zur Nahrung dienen. Diese sind die chemischen Laboratorien, in welchen sich zweifach gepaarte und drei oder vier Grundstoffe zu einem einzigen Stoffe chemisch verbinden. Erst die im Pflanzenleibe erzielte chemische Verbindung verschiedener Stoffe ermöglicht die Existenz von Bewußtseinswesen, den Tieren

und Menschen. Und so reiht sich eine kausale Verkettung von den einfachsten Grundstoffen der Materie bis zum vollkommensten Bewußtseinsdasein des Menschen. Wenn auch dem menschlichen Wissen bis heut noch vorbehalten bleibt, eine befriedigende Erklärung über das Wesen des menschlichen Bewußtseins und über seine Entstehung zu besitzen, soviel steht fest, das Bewußtsein ist nicht angeboren, sondern angebildet. Angeboren ist nur die Empfänglichkeit für die ungeheure Flutwelle der Reize, die unaufhörlich an die Tore der menschlichen Sinne pochen und im Gehirn Aneinanderfügungen der verschiedenen Formen der Raumerfüllung und der Raumveränderung hervorbringen. Denn so wenig die noch nicht berührte Saite einen Ton zu geben vermag, ebensowenig können wir von dem Dasein eines Bewußtseins reden, wo Reize durch die Sinne noch nicht empfangen und im Gehirnzentrum durch den Vorgang des Kraftwechsels zu Empfindungen umgebildet sind.

Die ersten Spuren geistiger Tätigkeit sind daher in den Reizen zu suchen, die von den Empfangsorganen des Körpers, den fünf Sinnen, aufgenommen, von den Nerven weitergeleitet und im Nervenzentrum, dem Gehirn, empfangen und zu einem Bilde vereinigt werden. Die Reize, welche dem Nervensystem von der Außenwelt Kunde geben, sind physikalischer und chemischer Art. Zu ersteren gehören die des Lichts und des Schalles. Die vom Auge empfangenen Licht- bzw. Ätherreize erzeugen die meisten Elemente des geistigen Aufbaues; darum vermindert auch die Farbenblindheit den Intellekt des Menschen. Die verschiedenartige Materie übt scheinbar Lichtreize auf die Netzhaut des Auges aus. Die Farben aber gehören dem Sonnenlichte an, denn in wirklicher Finsternis kann nichts wahrgenommen werden. Licht ist wie der Schall die Wirkung von Ätherschwingungen. Der Äther, dessen Schwingungen auf unser Auge den Eindruck des Lichts hervorrufen, macht bekanntlich bei rotem Lichte 400 Billionen Schwingungen in der Sekunde, bei violetter dagegen 800. Eine Ätherschwingung soll bei Lichtwellen etwa den 2000. Teil eines Millimeters betragen. Sie bewegt die feinen Nervenfasern der Netzhaut und wird durch die Nerven wie durch eine galvanische Kette zum Gehirn befördert. Der Unterschied in den Farben wird durch die verschiedentliche Anzahl der Schwingungen, die, wie bereits gesagt, zwischen 400 bis 800 Billionen variieren, bewerkstelligt. Die Mannigfaltigkeit des Wahrgenommenen beruht also auf einer Energiedifferenz, die sich in der Ab- und Zunahme der Ätherschwingungen kundgibt.

Gleichen Ursprunges ist, wie schon erwähnt, der Schall. Auch hier bringt die Energiedifferenz der Ätherschwingungen die verschiedenen Laute und Töne hervor. Jene teilen sich bekanntlich den Organen des Ohres mit und werden von da mittels der Nerven zum Gehirn weitergeleitet. Hier veranlassen sie die Schwingungen der zu diesem Sinne gehörigen Gehirnatome, wodurch die Erscheinung des Hörens hervorgebracht wird.

Wie steht es nun aber mit den Empfindungen des Geruchs und des Geschmacks? Alles, was wir genießen, wird durch den Speichel aufgelöst; in der Mundhöhle findet eine chemische Zersetzung der Speisen

statt. Ein ähnlicher Vorgang vollzieht sich in der Nasenhöhle, wenn Atome ihre Geruchsnerven affizieren. Wo chemische Vorgänge stattfinden, sind auch elektrische Ströme oder Reize tätig. Die chemische Kraft ist eigentlich die elektrische, welche zu ihrem Lichteffect noch chemische Wirkungen hervorbringt. Elektrizität, Wärme, Licht, Chemismus entspringen den gleichen Grundursachen, den Äther- und Atomschwingungen. Die Modifikation der Schwingungen erzeugt bald Licht, bald Wärme, Elektrizität usw. Also lassen sich alle durch unsere Sinne übermittelten Reize auf die von der Sonne verursachten Schwingungen des Äthers zurückführen, sind also Bewegungen der Materie und für die ersten Regungen des geistigen Lebens kausal. Somit wäre der Boden für eine einheitliche Weltanschauung gefunden in dem Energiegesetz, durch das nicht nur die materielle Erscheinungswelt, sondern auch die ersten Anfänge des geistigen Lebens ihre Erklärung finden.

Von jedem psychischen Akte beharrt in uns eine Spur, auf deren Anhäufung der weitere Aufbau des Seelenwesens beruht. Je mehr Spuren in uns gesammelt werden, desto deutlicher und kräftiger wird das Bewußtsein, für welches die Summe der augenblicklich unbewußt seienden Spuren den Untergrund bildet. In unserm Seelensein bleibt demnach, solange wir leben, alles im Fluß. Je mehr zu den bisherigen Spuren verwandte neue hinzutreten, desto leichter, klarer und fester fügen sich diese jenen ein. Dieser Vorgang wird in der Unterrichtslehre Apperzeption genannt. Hieraus leuchtet ein, daß die peinlichste Sorgfalt bei Aufstellung des Lehr- und Erziehungsplanes obwalten muß. Wenn Empfindungen Anschauungen werden sollen, bedürfen sie, wie schon am Eingange dieses Aufsatzes erwähnt wurde, der Formen: Raum und Zeit. Diese Anschauungsnormen liegen nicht in uns; sie werden anerzogen, angewöhnt. Sie können schon deshalb nicht angeboren sein, weil die Materie für sie durch und durch kausal ist. Durch Beispiele läßt sich übrigens leicht nachweisen, daß die Formen von Zeit und Raum im Kindesleben allmählich zur bewußten Klarheit gelangen. Schon bei den ersten Gehversuchen lernt das Kind Entfernungen und Raumverhältnisse unterscheiden. Und hinsichtlich der Zeitverhältnisse lernt es frühzeitig den Morgen vom Abend, den Mittag von der Nacht trennen. Mit der Zeit kommt ihm der Unterschied von Sonn- und Werkeltag, von Frühling, Sommer, Herbst und Winter usw. zum klaren Bewußtsein. So lernt es auch auf dem Wege allmählicher Erfahrung die angeblich apriorischen Kategorien kennen. Sticht es sich z. B. mit einer Nadel, so empfindet es einen Schmerz. Ein mehrmaliges gleiches Vorkommnis lehrt es bald erkennen, daß der Schmerz die Folge des Stiches ist. Aus alldem ist ersichtlich, wie auf allen Stufen einer zu bildenden Anschauung das Kausalgesetz zur Geltung kommt.

Von der Vorstellung, für welche die Anschauung ursächlich ist, geht die geistige Entwicklung zur Begriffsbildung über. Wie es in der anorganischen Natur eine Paarung zweier ungleichartigen Elemente gibt (Wasserstoff und Sauerstoff geben Wasser), wie es beim Magnetismus und der Elektrizität nur durch Berührung der ungleichartigen Kräfte

bzw. Pole zu einem Ausgleich kommt, hier also der Widerspruch die bewegende Ursache ist, so auch beim Denken. Die ungleichartigen Merkmale zweier oder mehrerer Dinge bilden die Ursache für die Zusammenziehung der gemeinsamen. Unmittelbares und Einzelnes bilden die Ursache für das Mittelbare, Gemeinsame.

Keine psychischen Gebilde ohne Aufmerksamkeit. Auch sie verläuft in den Schranken des Kausalgesetzes. Während die willkürliche Aufmerksamkeit vom Willen abhängt, ist die bei weitem wichtigere die unwillkürliche, die bald sinnliche, bald intellektuelle oder apperzipierende genannt wird. Zur ersteren steht der Reiz in kausalem Verhältnis. Die Reize beanspruchen Mannigfaltigkeit und eine gewisse Stärke. „Die Psychophysik, die exakte Lehre von den Abhängigkeitsbeziehungen zwischen Körper und Seele, erweitert das Gebiet unsrer psychischen Erfahrung planmäßig durch Experimente. Sie ging dabei von dem Erfahrungssatz aus, daß physische Vorgänge psychische begleiten und umgekehrt. Hierbei entstand die Frage: Wie kann man den psychischen Vorgang durch den physischen messen? Da eine Größe nur durch eine gleichartige gemessen werden kann, so kann eine Empfindung nur durch eine Empfindung gemessen werden. Wie konnte man aber das Maß der Empfindungen bestimmen? Am 22. Oktober 1850 fand der Philosoph Fechner das Verhältnis von Reiz und Empfindungsstärke. Er wandte seine Aufmerksamkeit der Größe des Reizzuwachses und der damit verbundenen Steigerung der Empfindungsintensität zu. Jeder Reiz muß nämlich eine gewisse Stärke erreichen, wenn er als Empfindung zum Bewußtsein kommen soll. Diese kleinste, zum Bewußtsein notwendige Reizstärke nennt Fechner die Schwelle des Reizes. So empfindet das Auge den 300sten Teil derjenigen Lichtintensität, die ein Blatt weißes Papier gibt, das vom Vollmond beschienen ist. Das Ohr vernimmt noch einen Schall, wenn ein Bleikügelchen von 1 mg Gewicht aus einer Höhe von 1 mm auf eine Eisenplatte fällt und das Ohr noch 50 cm davon entfernt ist. Den Geschmack von Schwefel-

säure empfindet man noch, wenn $\frac{1}{1000000}$ g konzentrierte Schwefelsäure in 24 cbcm Wasser aufgelöst ist. Moschus riecht man noch, wenn $\frac{1}{2000000}$ mmg Moschus mit 50 cbcm Luft sich gemischt hat. Diese

Angaben sind nur für normale Sinne berechnet.“ (Nach Gramzow.)

Auch muß der Reiz mannigfaltig sein. Würden sich dem Auge sichtbare Dinge z. B. nur in grüner Farbe bieten, das Auge würde bei einerlei Färbung der Natur keine Wahrnehmung der Dinge vermitteln können; ja es könnte durch diese Monotonie Gefahr laufen, seine Sehkraft zu verlieren. Hieraus erhellt, wie die natürlichen Schattenverhältnisse die einerlei Färbung zur Erhaltung und Kräftigung der Auges wohlthuend unterbrechen und zur Auffassung der Konturen dienen.

Nicht nur die sinnliche, sondern auch die intellektuelle oder apperzipierende Aufmerksamkeit ist kausaler Natur. Sie wird bekanntlich erregt, wenn bekannte, mit Lustgefühlen verbundene Vorstellungen wachgerufen werden. Dann ist der Mensch „ganz Ohr“. Im Wohnzimmer lieft ein

Vater laut die Zeitung, während sich das Söhnchen mit seinem Baukasten unterhält. Zufolge eines augenblicklichen Einfalls unterbricht der Vater seine Zeitungslektüre und liest aus einem Märchenbuch die Geschichte vom Dornröschen vor. Da horcht das Kind auf; sein Interesse geht von den Steinen des Baukastens zu der Erzählung des Vaters über; es wird nicht nur ganz Ohr, auch leuchten seine Augen; es verfolgt mit ganzer Seele die Einzelheiten der Erzählung.

Der Satz des Grundes beherrscht ferner das Gedächtnis. Das Verdienst Herbart's war es, mit den früher angenommenen Seelenvermögen gebrochen zu haben. Sowie der Stein, auch wenn er auf dem Tische liegt, immer den Trieb behält, zur Erde zu fallen, das magnetisch gemachte Eisen seine Anziehungskraft nicht verliert, so haften auch die Vorstellungen; denn sie besitzen eine Bleibekraft, die wir Gedächtnis nennen. Frühere Vorstellungen werden durch neue Vorstellungen verdunkelt. Die Verdunkelung wird beseitigt, wenn gleichartige oder konträre Vorstellungen ins Bewußtsein treten. Denn die Gebilde der Seele ziehen einander an nach dem Maße der Gleichheit oder streben in dem, worin sie gleich sind, eine engere Verbindung an. Gleichartige und konträre Vorstellungen sind die Ursache, daß frühere Vorstellungen wieder ins Bewußtsein treten. Die Pädagogik unterscheidet ein mechanisches und ein judiziöses Memorieren. Während für ersteres die Gleichzeitigkeit, ist für letzteres außer dieser auch die Gleichartigkeit kausal. Das ist zugleich der Grund, weshalb das judiziöse Memorieren schneller und leichter vonstatten geht und dauernde Erfolge zeitigt.

Soweit die Erkenntnistheorie im engeren Sinne; zur Erkenntnislehre im weiteren Sinne zählen die Gefühle und die Willensäußerungen, welche beide aus der Vorstellungswelt hervorgehen. Auch in diesem Sinne hat Herbart's Auffassung Wandel geschaffen, insofern die Gefühls- und Willenskraft nicht mehr als weitere Vermögen der Seele hingestellt werden; sie sind vielmehr nur Begleiterscheinungen der Vorstellungen, sind sekundärer Natur, während die Vorstellungen die Grund- und Bausteine zum geistigen Aufbau des Menschen bilden. Vorstellungen sind demnach für Gefühls- und Willensäußerungen kausal.

Wie gewisse Vorstellungen von Lust- oder Unlustgefühlen begleitet sind, möge an einigen Beispielen nachgewiesen werden. Es befindet sich ein junger Mann im Kreise froher Freunde. Plötzlich wird ihm eine Depesche überreicht, welche die Bitte enthält, nach Hause zu kommen, da die Mutter schwer erkrankt sei. Diese wenigen Worte haben bei dem schreckliche Vorstellungen entfesselt. Er sieht vor sich die erkrankte Mutter. Seine Phantasie und die Besorgnis malen das Bild noch schrecklicher aus. Wird er die Teure noch lebend antreffen? Wie mag sie vielleicht schon in diesem Augenblicke mit dem Tode ringen! Mit der Fröhlichkeit schon ist es vorbei; die frohe Stimmung seiner Freunde ist ihm lästig. Er hat keine Ruhe mehr, bis er die Mutter erreicht haben wird, die sein augenblickliches Denken ganz und gar erfüllt. Die Vorstellung der kranken Mutter und die weiteren Schreckbilder der Phantasie sind die Veranlassung der augenblicklichen Trauer.

Ein anderes Bild! Ein Landkind kennt bereits aus eigener Erfahrung das Leben und Treiben auf dem Jahrmarkt. So oft es sich der Bilder erinnert, steigen Lustgefühle in seinem Innern auf. Diese möchten zu gleicher Stärke gelangen wie damals, als es auf dem Karussellpferde saß, als es den süßen Kuchen aß usw. Eines Tages spricht seine Mutter zu ihm: Wenn du brav bist, kommst du nächste Woche mit nach M. auf den Jahrmarkt. Über dieses Versprechen wird der Knabe freudig bewegt. Die Freude leuchtet aus seinen Augen, strahlt von seinem Angesicht. Er kann den Tag kaum erwarten, wo er mit der Mutter auf den Jahrmarkt gehen darf. Im Schläfe träumt er von den bunten Marktbildern und von den ihn erwartenden Genüssen. Die in der Erinnerung auftauchenden Jahrmarktsbilder sind die Ursache der Freude.

Und zuletzt ein Beispiel höherer, sittlicher Art. Christus stellt in einer Parabel einen Mann aus Samaria vor, der in Handelsgeschäften von Jerusalem nach Jericho reist. Das Maultier schreitet bedächtig fürbaß. Der Samariter hat Zeit, seine Augen über die Gegend schweifen zu lassen, oder er berechnet vielleicht schon den Gewinn der Reise. Da fällt sein Blick auf den am Wege liegenden Verwundeten. Aus klaffenden Wunden rieselt das Blut. Das Auge ist ermattet; ein Bild des Jammers und Elends liegt der arg Zugerichtete da. Beim Anblick dieses Unglücklichen ergreift den reisenden Kaufmann tiefes Mitleid. Sein Mitgefühl tut sich in den verschiedenen Barmherzigkeitsäußerungen kund. Fast scheint es, als ob der zur Tat schreitende Wille aus dem Mitleidsgefühl erzeugt wird, eine Annahme, welche bisweilen noch heute aufrecht erhalten wird. Allein schon der allgemeine Sprachgebrauch widerspricht dieser Annahme. Denn wenn man z. B. von einem Menschen sagt: der weiß nicht, was er will, so gibt man ihm gerade kein Lob. Solch ein Mensch ist zerfahren. Ein fester Charakter weiß eben, was er will; er schöpft seine Willenstriebe aus der Vorstellungswelt, die nach der einen Seite zu Gefühlsäußerungen, nach der anderen zu Willenstrichen leitet.

Den Willenstrichen gehen die Begehrungen voran. Auch hier sei ein Beispiel gestattet. Ein Schulknabe möchte gern einen Klassenspaziergang mitmachen. Zur Bestreitung der hiermit verknüpften Ausgaben soll jedes Kind 0,25 Mk. zur Schule bringen, wofür den Kindern Kaffee, Kuchen und anderes mehr verabfolgt werden sollen. Der Knabe hat noch von einem früheren Spaziergange her die Geschmacksvorstellungen der beim Kinderfeste verabfolgten Gaben. Die Vorstellungen sind jetzt aber dunkler und wollen wieder zur vollen Klarheit gelangen. Hierdurch entsteht aus der Vorstellung ein Begehren. Kommt letzterem eine Kausalreihe zu Hilfe, so entsteht der Wille. Weiß der Knabe, daß, wenn er Reisenden vom Bahnhof einen Koffer zur Stadt trägt, er dafür vielleicht 0,25 Mk. erhalten kann, so ist sein Entschluß gefaßt. Er geht zum Bahnhofe und bietet den Reisenden seine Dienste an. Jetzt betätigt sich der Wille in der Arbeit. Vorstellungen der Erlebnisse beim Kinderfeste wurden die ursächliche Veranlassung für den Gang zum Bahnhofe.

Aus einzelnen Wollungen entsteht der Wille. Vernünftige Wollungen basieren auf vernünftigen Vorstellungen. Durch Gewöhnung wird der

Wille zur Maxime, zum Charakter. Demnach führen die Vorstellungen zur höchsten Entfaltung des Seelenlebens, zum Charakter. Also liegt unstreitig ein kausaler Zusammenhang vor in der Reihe seelischer Äußerungen, welche von den Reizen und Empfindungen anfangen, zur Anschauung, Vorstellung und Begriff übergehen und im Gefühl, Willen und Charakter enden.

Seit Schopenhauer macht sich in der Philosophie allerdings auch die Ansicht geltend, daß der Wille das Ursprüngliche und Vorstellungen und Gefühle nur sekundärer Natur sind. Ja, Schopenhauer nennt den Willen als das „Ding an sich“, wie Kant das innere Wesen der Dinge bezeichnete. Hierbei möchte zweierlei zu erwägen sein. Das Kind bekommt in den ersten Jahren seines Lebens nur Dinge, Sachen zu Gesicht, damit es vorerst Vorstellungen gewinne. Aus dem gesammelten Vorstellungsschatz reift allmählich das Gefühls- und Willensleben der Seele. Zwar sind diese drei seelischen Erscheinungen schon beim halbjährigen Kinde sichtbar. Reicht man dem Säugling die Flasche, geht ein sonniges Lächeln über sein Gesicht; er greift nach ihr. Hier sind Vorstellung, Gefühl und Wille vorhanden. Allerdings scheint der Wille bisweilen vorhanden zu sein, ohne daß sich Vorstellungen und Gefühle urfächlich bemerkbar machen. Indessen man verfügt über einen reichen Vorstellungsinhalt, welcher oftmals unbewußt den Willen leitet. Gibt man sich in solchen Fällen Mühe, den leitenden Willensmotiven nachzuspüren, so erfährt man zur Genüge, daß alle Willensakte aus dem Vorstellungsinhalt bewußt oder unbewußt hervorgehen. Hierfür auch bezeichnend sind die volkstümlichen Redensarten: „Was ich nicht weiß, macht mich nicht heiß“, erregt also keine Gefühle; und: „Ein vernünftiger Mensch weiß, was er will“.

Wie die Erkenntnistheorie auf Grund des Kausalnexuz sich Schritt für Schritt aufbaut, so auch die Bildung des menschlichen Charakters. Zwar war es kein Geringerer als Kant, der einen übersinnlichen Charakter des Menschen analog seiner Lehre von den angeborenen Begriffen in seiner Metaphysik der Sitten verteidigte. Von dem Kantischen „Ding an sich“ verleitet, nahm Schopenhauer einen dreifachen Charakter des Menschen an. Zunächst nennt er den empirischen, dessen Motive die Produkte der Erkenntnis sind. Hinter diesem steht der intelligible. Nach Kantischer Lehre ist jeder Mensch Erscheinung und Ding an sich. Als Erscheinung besitzt er den empirischen, als Ding an sich den intelligiblen Charakter. Eine dritte Art sei der erworbene, den man erst durch den Weltgebrauch und durch Intuition seines Innern erhält. Diese Art indessen ist bloße Erweiterung des empirischen. Der intelligible läßt sich so wenig erweisen als beim Menschen „das Ding an sich“. Darum sagt Bencke mit Recht, daß unsere Ansichten, Grundsätze usw. nichts ursprünglich Fertiges, Gegebenes sind. Es gibt keine angeborenen sittlichen Gefühle, kein angeborenes Gewissen. Der moralische Charakter ist vielmehr ein Produkt der Entwicklung, ist Entstehendes. Deshalb muß auch sein Ursprung nicht, wie Kant meint, in etwas Übersinnlichem, sondern auf den natürlichen menschlichen Grundlagen gesucht werden.

Während durch den Selbsterhaltungstrieb die Pflichten gegen sich selbst geregelt sind, sind dem Menschen als Geselligkeitswesen in der Nächstenliebe die Pflichten gegen seinen Mitmenschen vorgezeichnet. Das sind der Ethik einzige, wahre, natürliche Grundlagen, an denen und zwischen denen der menschliche Charakter angebildet, anerzogen, angewöhnt wird. Übrigens ist derselbe auch durch und durch kausal, wie in den weiteren Ausführungen näher beleuchtet werden wird.

Im Dienste der Charakterbildung steht zunächst ein planmäßig und nach dem gleichschwebenden Interesse geordneter und nach dem Prinzip der Gleichartigkeit und Gleichzeitigkeit gruppierter Lehrplan. Die Flutwelle der Reize, die durch die fünf Sinne in den Menschen einziehen und im Nervenzentrum, dem Gehirn, zu Empfindungen umgestaltet werden, müßte hinsichtlich des Charakters nachteilig auf den Menschen einwirken, wenn die verschiedenen Empfindungen in den Teilen des Gehirns, die dem Gefühls- und Willensleben dienen, zur Einheitlichkeit sich nicht gestalteten. Die objektive Vorstellungswelt geht zuletzt in der subjektiven Gesinnung auf; dies wird dadurch erreicht, wenn sämtliche Unterrichtsstoffe in den Dienst einer einheitlichen Weltanschauung gestellt werden. Je nachdem die einzelnen Unterrichtsfächer zur Erreichung dieses Zieles beitragen, wird ihnen Stellung und Spielraum im Lehrplan einzuräumen sein. Das Interesse aber wird sich bei Auswahl des Unterrichtsstoffes nicht, wie Herbart meint, nach der Idee der Vollkommenheit, auch nicht, wie die Eudämonisten wähnen, nach der Idee der Glückseligkeit bewegen; es darf sich lediglich von den natürlichen Grundlagen des Selbsterhaltungstriebes und der Nächstenliebe leiten lassen. Die Gleichartigkeit und die Gleichzeitigkeit sind die roten Fäden, welche die bunte Vorstellungswelt zu immer größeren einheitlichen Gruppen vereinigen, bis die allgemainsten in der an die Spitze des Lehrplanes gestellten einheitlichen Weltanschauung aufgehen. Harmonie der Menschenseele mit diesem letzten Urgrund ist der Endzweck alles erziehlischen Unterrichts.

Wie die Lehrpläne aber bis heut gestaltet sind, erinnern sie eher an eine Jahrmarktbude, in der alles Mögliche und Unmögliche aufgestellt ist, ohne daß eins zum anderen irgendwelche Beziehung hat. Darum trifft sie in erster Linie der Vorwurf, daß die Schule weniger erzieht, mehr unterrichtet.

Auf Grund dieser Ausführungen könnte man wohl zu der Annahme verleitet werden, das Gelingen der Erziehung in seiner Hand zu haben. Allein das zu denken wäre ein Irrtum, denn die Erziehung bzw. die Charakterbildung des Menschen ist noch von manch anderen Faktoren abhängig, von denen hier zunächst der Kausalnexus, der zwischen Seele und Leib besteht, erwähnt sei. Ein alltägliches Vorkommnis ist es, daß man aus dem Gesicht, den Mienen, besonders den Augen, aus der Form des Kopfes auf den geistigen Gehalt im Kopfe schließt. Der hat eine Denkerstirn; ein anderer sieht sinnlich aus. Man kann das Gesicht des Berufsdenkers von dem des Handarbeiters unterscheiden. Hier sitzt eine Frau, der man Gram und Kummer vom Gesicht ablesen kann; auf dem Antlitz einer anderen spiegelt sich Freude und Sonnenschein. Doch

greifen wir diesen Kausalbeziehungen nicht vor! Schon vor der Geburt des Menschen entwickelt sich die geistige Anlage zugleich mit dem Leibe als ein zusammenhängendes Ganze. Zunächst ist der Mensch mit Leib und Seele ein Ergebnis des Zeugungsaktes. Hierher gehört das oft traurige Kapitel der Blutsvererbung. Lungenschwindjucht, Anlagen zu Krebs und anderen chronischen Leiden verpflanzen sich leider nicht selten auf die Nachkommenschaft. Nicht unerwähnt sei das Kapitel der Temperamentsvererbung. Die Ehe zwischen Geschwisterkindern wirkt nicht selten nachteilig auf die Geistesanlagen der Kinder. Bodenlos leichtsinnig handelt der Gatte, welcher im Rausch einen Zeugungsakt begeht. Geistige Schwäche, ja Idiotismus trifft die vom Leichtsinn des Vaters erzeugten Kinder. Diese Armen tragen die Sünden der Väter „bis ins 3. und 4. Glied“. Für den künftigen Erdbürger hat auch die schwangere Frau hohe Pflichten; denn eine Benachteiligung des mütterlichen Körpers fällt oft zum Schaden des Kindes aus. Und ist erst der Mensch glücklich zur Welt geboren, dann ist durch Sorgfalt und Pflege jeder Schaden fernzuhalten. Die Augen des Neugeborenen sind vorm grellen Licht zu schützen, wenn nicht etwa Blindheit die Folge einer solchen Vernachlässigung sein soll. Gesunde Nahrung, Licht, Luft, Reinlichkeit sind die besten Entfaltungsmittel für Leib und Seele der Kleinen. Bodenlos leichtsinnig handeln unverständige Eltern, wenn sie ihren Lieblingen Schnaps oder Bier verabreichen. Sie verdummen dadurch ihr eigenes Fleisch und Blut. Im ersten Jahre ist die alleinige Pflege des Körpers schon für die ersten Regungen der Seele hinreichend. Gerade in der Körperpflege zeigt sich der Kausalnexus zwischen Leib und Seele. So sind im allgemeinen besser ernährte Kinder geistig frischer als schlechter ernährte. Es steht nämlich fest, daß jede geistige Tätigkeit des Kindes ein Verbrauch der Materie ist, welcher Ersatz beansprucht. „Als man in London und Wien armen Schulkindern Frühstück und Mittagessen gab, stieg ihre Leistungsfähigkeit im Unterricht. Dauernde geistige Minderwertigkeit ist nicht selten auf ungeeignete und ungenügende Nahrung im ersten Lebensjahr zurückzuführen. Die Abhängigkeit der geistigen Entwicklung von der körperlichen glaubt man auch durch Vergleich der Körpermaße, des Körpergewichtes, der Muskelstärke, der Atemungsstärke einerseits mit der intellektuellen Leistungsfähigkeit andererseits vor Augen führen zu können. Kandidaten, die bestanden, wiesen bessere Körpermaße auf als die Durchgefallenen. Untersuchungen von 8 bis 16 jährigen Schülern ergaben eine Überlegenheit des Gedächtnisses der kräftigeren Schüler über dasjenige der schwächeren. Durch Messungen an Kindern aus allen Schuljahren wurde festgestellt, daß im allgemeinen das Körpergewicht der gewickteren Schüler einer Klasse das Durchschnittsgewicht übertraf. Unter 47 Schülern der Hallenser Hülfschule blieben 30 an Größe und 31 am Gewicht hinter dem ärztlicherseits für Knaben gleichen Alters gegebenen Durchschnitt zurück. Mehr als Körpergröße und Gewicht stehen die Kopfmaße in Beziehung zur Intelligenz. Nach Binet (Messungen an 100 Kindern in den écoles primaires in Paris) und Simon (Untersuchungen an Idioten und Imbezillen) sind es besonders

der Längen- und Breitendurchmesser des Kopfes, in welchen die intelligenten Kinder sich überlegen zeigen. Vasside und Belletier maßen 400 Kinder von Pariser Primärschulen im Alter von 6 bis 14 Jahren und fanden u. a., die Kinder von überlegener Intelligenz haben im Mittel einen größeren Kopf als die von geringerer Intelligenz. Wahrscheinlich ist bei ihnen die Stirnbreite verhältnismäßig größer als die Gesichtsbreite. Man spricht von einer geistigen Ermüdung und bestimmt diese durch Messung der körperlichen mittels zweier Instrumente. Infolge geistiger Anstrengung tritt eine bedeutende Herabsetzung der Hautempfindlichkeit ein. Aus der Herabsetzung der Tastempfindlichkeit schloß man, daß bei geistiger Ermüdung auch die Empfindlichkeit der übrigen Sinnesorgane sinke. Mittels des Ergographen stellte man fest, daß umgekehrt die geistige Arbeit die Muskelkraft beeinträchtigt und ein Nachlassen der Muskelkontraktion mit sich bringe.“ (Die Nummern 29, 30, 31 der bayerischen Lehrerzeitung, Jahrgang 40, 1906.) Jedes Denken hat eine Affizierung der Nerven und ein Zufließen von Blut nach dem Gehirn zur Folge. Jeder körperliche Defekt zieht eine Beeinträchtigung des Seelenlebens nach sich. Mißbildungen im Gehirn bewirken Irrsinn und Blödsinn. Bekannt sind die Wirkungen von Kaffee, Tee, Alkohol, Tabak, Opium, Morphium, Chloroform auf das Seelenleben. Aus der Veränderung des Gehirns und der Nerven des kindisch gewordenen Greises würde man gar bald die Ursache für die Herabminderung der geistigen Fähigkeiten erkennen. Bei der unbestrittenen Abhängigkeit der Seele vom Körper werden gewissenhafte Eltern und Erzieher die Körperpflege ihrer Kinder als eine Hauptaufgabe ihrer Erziehungspflichten betrachten.

Der Charakter des Menschen wird beeinflusst von seiner Umwelt; zunächst üben Rassen-, Volks- und Familien-Gemeinschaft bleibende Spuren auf Denken und Gesinnung aus. Deshalb ist die Frage wichtig, von welcher Rasse der junge Mensch ein Abkömmling ist. Zwischen den Kulturvölkern und den Wilden ist betreffs des Intellekts und der Moral ein gewaltiger Unterschied, welcher sich natürlich auch auf die beiderseitige Ausbildung der Jugend erstreckt. Der Intellekt eines erwachsenen Malaien vermag die geistige Höhe des zwölfjährigen Knaben eines Kulturvolkes kaum zu erreichen. Daher behauptet man auch nicht mit Unrecht, daß das geistige Niveau der wilden Völker kaum die Kinderstube der Kulturvölker erreicht. Die kaukasische Rasse hat seit Jahrhunderten unter den Völkern die Führung übernommen; sie erfreut sich geordneter Staatswesen, die weise und gerecht verwaltet werden und durch Pflege der intellektuellen und moralischen Bildung einen erziehlischen Einfluß auf ihre Angehörigen ausüben. Ihre Völker genießen den Vorzug, bei der Geseßgebung ihrer Länder beteiligt zu sein. Alle ihre staatlichen Einrichtungen sind mehr oder weniger auf Erziehung und Bildung breiter Volksschichten angelegt.

Auch die Volkszugehörigkeit bleibt auf den Charakter nicht ohne Einfluß. Ohne anderen Nationen nahezutreten, zeichnet sich das deutsche Volk unter den europäischen Völkern durch Betriebsamkeit, religiöse

und menschenfreundliche Gesinnung, Treue und Beständigkeit aus. Den meisten Einfluß auf den heranwachsenden Menschen gewähren Vater und Mutter. Bei ihnen kommt es auf ihre intellektuelle Bildung, auf Gesinnung und Gesittung, auf etwaige vorherrschende Liebe und Strenge, auch auf die vorhandene Einsicht in das Erziehungsmerk an. Am meisten schaden dem kommenden Geschlecht die Affenliebe der Eltern, ihre Eitelkeit und Voreingenommenheit für ihre Kinder, die Kurzsichtigkeit für die späteren Aufgaben des Lebens. Die frühe Gewöhnung zum Lebensgenuß, die Versagung keines Wunsches, der moralische Zwiespalt, der bei den Kindern oft dadurch entsteht, daß im Elternhause eine andere religiöse Richtung vorherrscht, als ihnen in der Schule und im Konfirmanden-Unterricht beigebracht wird: dies alles benachteiligt die Charakterbildung. Oft verstehen die Eltern den Kindern gegenüber nicht, ihre Gedanken zu verbergen, ihre Worte zu hüten, ihren Lebenswandel einwandsfrei zu gestalten. Bei ihrem angeborenen Nachahmungstrieb nehmen die Kinder ebenso leicht das Nachteilige wie das Vorteilhafte von den Eltern an. Einen großen Einfluß auf die Erziehung üben die Vermögensverhältnisse der Eltern aus. Bei günstiger pekuniärer Lage vermögen letztere den Kindern eine bessere intellektuelle Ausbildung zu geben und sie gut und zweckentsprechend zu ernähren, während die Kinder der Armen Not und Mangel leiden und hierdurch auch hinsichtlich der Ausbildung ihres Geistes in den Rückstand kommen. Zudem haben die Kinder der Bemittelten eine liebliche und sorglose Jugendzeit, welche zur innigen, freudigen Erinnerung noch für das Alter wird. (Ich träum' als Kind . . . Chamisso.) Dagegen zehren an der Seele des armen Kindes Not, Mangel, Entbehrungen, harte Arbeit.

Eine sehr wesentliche Bedeutung für die Ausbildung des Charakters findet sich im häuslichen religiösen Einfluß. Je nachdem die Religion die Empfänglichkeit durch die Sinne oder die Verstandesbildung oder die Gemütsbildung mehr oder weniger ergreift; je nachdem die Religion den Egoismus zugunsten des Altruismus mehr oder weniger umzugestalten weiß, sie der Sinnlichkeit irgendein Schönheitsideal überzuordnen versteht, wird auch der Charakter von ihrer bildenden Wirkung beeinflusst werden.

Die geistige Entwicklung und die Charakterbildung des Individuums schreiten allmählich mit dem geistigen Fortschritt der Generation vorwärts. Denn die Seele des Menschen ist nichts Abgeschlossenes, bleibt immer ein werdendes und vervollkommnet sich von Geschlecht zu Geschlecht. Die Geschichte jedes Kulturvolkes ist hierfür der beste Beweis. Die literarischen Anfänge der Kulturvölker liegen im Sagen- und Märchenzauber; es scheint, als ob der geistige Standpunkt von damals dem heutigen Kindheitsalter vielleicht entspricht. Die Anschauungen der dem Mittelalter nachfolgenden Jahrhunderte charakterisieren sich in einem finstern Aberglauben, in der bei den Hexenprozessen und Judenverfolgungen zutage getretenen eigentümlichen Rechtsauffassung, in der satanischen Verfolgung Andersgläubiger usw. Die Lehren Jesu, welcher die Menschheit zu einer höhern Vervollkommnung führen wollte, sind schon einige Jahr-

hunderte später durch eine arglistige Priesterschaft verdunkelt und ins Gegenteil von dem, was sie eigentlich bezwecken wollten, geraten. Aber allmählich mußte die Macht, welche die Menschenseele in Ketten der Finsternis gefangen hielt, jenem Lichte weichen, das von der Reformation, der Erfindung der Buchdruckerkunst, der Entdeckung neuer Erdteile, dem Vorschreiten von Kunst und Wissenschaft, von Technik und Industrie ausging. Mit seinem Aufwärtstreben wollte der menschliche Genius sich auch der Fesseln entledigen, welche ihn seelisch und leiblich der Hörigkeit überlieferten. Das Morgenrot freier Selbstbestimmung nahm das Joch von dem Nacken des einzelnen wie der Völker; und nunmehr zeigte sich im 19. Jahrhundert die Entfesselung der bisher verborgen gebliebenen Kräfte der Menschenseele. Dadurch nahm auch die Entwicklung des Volkscharakters einen hervorragenden Aufschwung. So sehen wir heut die einzelnen Völker um die höchsten Güter des Lebens im edelsten Wettstreit. Die Wissenschaften sind auf dem besten Wege, Gemeingut der Menschheit zu werden. In Humanität wetten sogar die heidnischen Völker mit den christlichen. Haben es doch im russisch-japanischen Kriege die Japaner in Betätigung humaner Gesinnung zuvorgetan den Russen, die auf ihren orthodoxen Glauben so stolz sind. Das Individuum stirbt, aber der Geist der Generation lebt im Nachwuchs fort und veredelt sich von Stufe zu Stufe. Raste ich, so roste ich, gilt es auch hier; und die vorwärts strebende Menschheit wird sich immer mehr bewußt, daß ihr die Erreichung einer zielbewußten, edlen Menschlichkeit zur Aufgabe gesetzt ist.

Der bei der Entfaltung des Seelenlebens sich überall geltend machende Kausalnexuſ wird für alle, denen die Erziehung künftiger Generationen anvertraut ist, seien es Regierende oder obrigkeitliche Personen, Eltern oder Lehrer, Vormünder, Pfleger oder Lehrherren, Dienstherrschafft oder Arbeitgeber, ein schwerwiegendes Mahnwort für peinliche Durchführung ihrer Erzieherpflichten am kommenden Geschlecht in leiblicher und geistiger Hinsicht, für sorgfältigste und einsichtsvolle Ausarbeitung der Lehrpläne, für den alleinigen Gebrauch der in der Entwicklung des Seelenlebens einzig begründeten Methode; ein schwerwiegendes Mahnwort, der Jugend als eine vorbildliche Persönlichkeit voranzugehen und sich in allen Entscheidungen nur von dem Wohle für das anvertraute, aufwachsende Geschlecht leiten zu lassen. Darum wird der Kausalnexuſ in pädagogischer Bedeutung unser Gewissen schärfen, Ankläger und Richter zugleich sein, insofern es uns nicht gelingen sollte, das heranwachsende Geschlecht auf dem Wege der intellektuellen Bildung und der ethischen Kultur seinem Ideale eine Stufe näherzubringen.

Der methodische und lehrplanmäßige Aufbau des Stoffes in der einklassigen gewerblichen Fortbildungsschule.

Von Lehrer F. W. Sticker (Belp).

Soll der Schulunterricht seine höchste Aufgabe, die planmäßige Entwicklung des Charakters, lösen, so hat er sein Augenmerk in erster Linie auf das Wollen und dann auf das Wissen zu richten. Das Bindeglied zwischen Wissen und Wollen ist das Interesse. Das Interesse des Volksschülers umfaßt nur einen geringen Kreis. Zum größten Teil ist das Haus seine Welt, dann der engere Kreis seiner Heimat. Beim Eintritt in die Werkstätte kommt der Schüler in einen ganz andern Wirkungskreis, der sein Denken, Fühlen und Wollen erfüllt. Es ist ein sehr berechtigter Egoismus, der jetzt den Schüler treibt, in seinem Berufe tüchtig zu werden, im Leben weiter zu kommen. Nach Fortschritt drängt alles in diesen Jahren. Aber die Fortbildungsschule scheint oft der schlimmste Schlagbaum für diesen Drang zu sein. Sie will ihn in den Kinderschuhen festhalten. Er hört die alten Stoffe, sieht die alte Weise, dreht die alte Leier und erfährt die alte Behandlung. „Er kommt sich vor wie Prometheus an den Fels gefesselt. Das Ungeheuer der Langeweile und des Verdrusses droht ihm Gehirn und Herz, Achtsamkeit und Vernunft aufzufressen. Die Jahre rollen weiter, der Körper wächst und verlangt immer mehr Nahrung; die Schulweise aber steht still, und die geistige Nahrung bleibt die alte. Wer will die Burschen schelten, wenn sie klagen: Uns ekelst über dieser losen Speise.“ (Fr. Polack, Welche Unterrichtsmängel hemmen die Zielerreichung in den Fortbildungsschulen und wie sind sie zu beseitigen.)

Lehrweise und Lehrstoff müssen anders werden, um dem Streben des Jünglings nach Berufsbildung entgegenzukommen. Der Beruf muß „die zentrale Achse der Fortbildungsschularbeit sein“. Dadurch läßt sich auch das Interesse des Bögling's am besten fangen, und es wird eine vorzügliche Apperzeption vermittelt und gesichert.

Dieser Gedanke hat sich in dem Jahrzehnt 1897—1907 langsam Bahn gebrochen.

Aber noch immer trifft man in Lehrplänen, die sich ja in begreiflicher Weise noch den „Vorschriften“ von 1897 anschließen, Stoffe, die am besten ausgeschieden würden. Nach diesen veralteten Lehrplänen fällt zwar etwas für die berufliche Bildung des Lehrlings ab, doch ist der Nutzen von mancherlei Einflüssen eingeschränkt. Der Klagen über schlechte Ergebnisse des Fortbildungsschulunterrichts sind deshalb auch viele. Und leider muß man den Anklägern recht geben. Wer an den Gesellenprüfungen teilgenommen hat, wer die schriftlichen Arbeiten, die von den Handwerkskammern gern zur Verfügung gestellt werden, durchsieht, der muß eingestehen: Es liegt ein Fehler in unserm Unterrichte. „In der verkehrten Richtung liegen die Hemmnisse in der Entwicklung unserer Schulen.“

Auch nimmt die gewerbliche Fortbildungsschule zu wenig Rücksicht

auf die Gesellenprüfung. Den Lehrlingen ist Gelegenheit geboten, sich nach Ablauf der Lehrzeit der Gesellenprüfung zu unterziehen. Obwohl die Ablegung der Prüfung kein Zwang ist, so ist sie doch für sein späteres Fortkommen und seine Berufsstellung unerlässlich. Der Lehrling erwirbt sich durch Ablegung der Prüfung das Recht, nach vollendetem 24. Lebensjahre Lehrlinge auszubilden. Nach § 131b der R.G.D. hat der Lehrling in der Prüfung den Nachweis zu erbringen, daß er die in seinem Gewerbe gebräuchlichen Handgriffe und Fertigkeiten mit genügender Sicherheit ausübt; sowohl über den Wert, die Beschaffung, Aufbewahrung und Behandlung der zu verarbeitenden Rohmaterialien, als auch über die Kennzeichen ihrer guten und schlechten Beschaffenheit unterrichtet ist und (wenn die Prüfungsordnung dies ausdrücklich bestimmt) mit der Buch- und Rechnungsführung vertraut ist. Auch verlangen einige Prüfungskommissionen: Über die Ausführung des Gesellenstückes und über die verarbeiteten Rohstoffe hat der Prüfling einen schriftlichen Bericht ohne fremde Hilfe zu erstatten.

Für den Lehrling bietet nun die gewerbliche Fortbildungsschule die einzige Möglichkeit, sich die Mehrzahl der hier geforderten Kenntnisse anzueignen. Wir sehen also, daß der Zusammenhang zwischen Fortbildungsschule und Gesellenprüfung notwendig ist, und manche hervorragenden Männer auf dem Gebiete des Fortbildungsschulwesens haben es als die Aufgabe der Fortbildungsschule bezeichnet, auf die Gesellenprüfung vorzubereiten. So sagt der Realschuldirektor Dr. Hoffschulte, Leiter der städtischen Handwerker-Fortbildungsschule in Münster: Leisten die Schüler der Fortbildungsschule nach dem dreijährigen Kursus während ihrer Lehrzeit in der Gesellenprüfung das, was die Vertreter des Handwerks in dem theoretischen Teile der Prüfung zu fordern berechtigt sind, so ist die Aufgabe der Schule als gelöst zu betrachten. Der Gymnasiallehrer Flegel, Leiter der gewerblichen Fortbildungsschule in Necklinghausen äußert sich: Nach meiner Ansicht besteht die Aufgabe der gewerblichen Fortbildungsschule darin, den Lehrling wissenschaftlich so zu befähigen, daß er mit Erfolg die Gesellenprüfung bestehen kann.

Auf Grund dieser Ausführungen muß man zu der Erkenntnis kommen, daß dem Unterrichte ein Lehrplan zugrunde gelegt werden muß, der die Aufgaben der Gesellenprüfung berücksichtigt.

Infolge der Umgestaltung der Fortbildungsschule als Wiederholungsschule zu einer Berufsschule haben sich die „Vorschriften“ von 1897 überlebt. Es ist nicht meine Absicht, die große Bedeutung der „Vorschriften“ verkennen, ihre reformierende Wirkung verkleinern zu wollen. Vor einem Jahrzehnt war der Charakter der Fortbildungsschule als Berufsschule noch nicht festgelegt. Die Reformbedürftigkeit der „Vorschriften“ erkennt auch der Verwaltungsbericht des Königl. Preussischen Landesgewerbeamts von 1907 an, indem er ausführt:

„Als Lehraufgaben der gewerblichen Fortbildungsschule haben sich immer klarer entwickelt:

1. Berufliche Unterweisungen, die die technische und geschäftliche Tüchtigkeit zu fördern geeignet sind:

a) Belehrungen über die Entwicklung und heutige Organisation des Gewerbes, sowie über die für den Beruf wichtigen gesetzlichen Bestimmungen und wirtschaftlichen Einrichtungen. Übungen im Briefwechsel, in der Kostenberechnung und in der Buchführung.

b) Belehrungen über Rohstoffe, Hilfsmittel und Arbeitsverfahren, soweit die berufliche Gliederung der einzelnen Schulen es zuläßt.

c) Zeichnen für diejenigen, die dessen in ihrem Berufe bedürfen.

2. Staatsbürgerliche Belehrungen, die sich stets aufs engste an den Erfahrungskreis der Schüler anschließen, dabei aber die Erziehung zum Gemeinsinn und zur Vaterlandsliebe zu fördern geeignet sind.

Die genannten Stoffgebiete greifen im Unterrichte natürlich vielfach ineinander über. Auch der Rechenunterricht geht mit dem Sachunterricht Hand in Hand, nimmt allerdings auf die Erhaltung und Entwicklung der Rechenfähigkeit Rücksicht.“

Aus diesen, für die demnächstige Umgestaltung der Vorschriften wichtigen Richtlinien lassen sich folgende Stoffgebiete ableiten:

1. Der Handwerker als Fachmann

2. Der Handwerker als Bürger.

Für den Handwerker als Fachmann kommen bei seiner Ausbildung zwei Faktoren in Betracht, der Meister und der Lehrer. Der Meister übernimmt die praktische, der Lehrer die theoretische Ausbildung des Zöglings. Vielgestaltigkeit und weitgehende Arbeitsteilung machen die Meisterlehre in den großen Städten häufig einseitig und unzulänglich. In den kleinen Städten und auf dem Lande sind die Meister vielfach nicht soweit ausgebildet, alle zu der Meisterlehre gehörenden Fragen zu behandeln.

Deshalb muß die Fortbildungsschule ergänzend tätig sein. Selbstverständlich wäre es ein Unsinn, wenn die Lehre in der Fortbildungsschule die theoretische Wiederholung der Werkstattlehre sein würde. Die Langeweile würde dann der schlimmste Feind des Interesses sein.

Welches sind nun die Stoffe, welche die Schule zu lehren hat, um die Meisterlehre zu ergänzen? Diese Stoffe haben uns die oben mitgeteilten Richtlinien des Landesgewerbeamts angegeben. Sie wären nur in eine stufenmäßige Reihenfolge zu bringen und näher zu spezialisieren.

Für den Handwerker ist es erforderlich, daß er seine Arbeitsobjekte kennt nach Herkommen und Entstehung, nach ihren physikalischen und chemischen Eigenschaften, nach ihrem Verhalten unter der verarbeitenden Hand, Werkzeug und Maschine. Diesen Stoff bezeichnet man mit *Gewerbekunde*.

Als Meister hat der Handwerker Lehrlinge auszubilden. Er hat Sorge zu tragen für Leben und Gesundheit seiner Untergebenen und seine und ihre Rechte im öffentlichen Leben zu wahren. Er hat auch ihr Standesbewußtsein zu wecken und zu erhalten. Deshalb hat die Fortbildungsschule die Aufgabe, über Arbeitsstätte und Arbeitszeit, über das Versicherungswesen, gesetzliche Bestimmungen, Gewerbegerichte, über die Organisation und Entwicklung des Handwerks zu belehren. Sie hat also *Standeskunde* zu betreiben.

Die Ausgestaltung des Handwerks und die Notwendigkeit, dem immer weiter um sich greifenden fabrikmäßigen Betrieb Konkurrenz zu bieten, verlangt von dem Handwerker eine Menge von kaufmännischen Kenntnissen. Deshalb hat die Schule Belehrungen zu erteilen über das Genossenschaftswesen, über den Geldverkehr und Verkehr mit den Behörden, vor allen Dingen auch Sicherheit im kaufmännischen Briefwechsel und der Buchführung zu vermitteln. Sie hat also Geschäftskunde zu lehren.

Nun wäre es nicht befriedigend, wenn nur der Handwerker als Fachmann berücksichtigt würde. Nicht bloß die technische, sondern auch die staatsbürgerliche Bildung spielt für den Handwerker eine große Rolle. Deshalb hat die Schule zu sprechen über Gesellschaftskunde, über seine Pflichten und Rechte im Staate, über Verfassung in Staat und Reich. Das ist die Bürgerkunde.

Dieser überreiche Stoff, der von dem Lehrer der einlässigen Fortbildungsschule, in richtiger Erkenntnis der Grenzen des Unterrichts, vielfach beschnitten werden muß, ist die zentrale Achse des Unterrichts. Organisch damit verbunden sind Lesen, allgemeiner Aufsatz und Geschäftsaufsatz.

Die starke Betonung des Deutschen in den amtlichen Bestimmungen ist im Laufe der Entwicklung der Fortbildungsschule herabgestimmt. Es ist ja zwar bitter, daß der Lehrling, der Tag für Tag seinen Beruf und nichts als seine Arbeit sieht, in der Fortbildungsschule nicht über diese Sphäre hinausgehoben werden kann zur Erhebung des Gemütes; aber die Zeitverhältnisse sind eben solche, daß der junge Handwerker mit einem Rüstzeug versehen sein muß, das ihn befähigt, in dem Kampfe mit der Konkurrenz zu bestehen. Gegen den jetzigen Fortbildungsschulbetrieb wendet sich Emil Fuß in der Fr. Bayr. Schulztg. Er schreibt: „Soll denn so ein armer Teufel, der die ganze Woche am Staub der Werkstatt klebt, auch in keiner Stunde mehr wegkommen vom Hobel und Leimtiegel? Ihm, der anfängt reifer zu werden, sind unsere Literaturschätze nichts, für ihn hat der Werdegang des Volkes keine Bedeutung, ihn kümmert nicht das Wohl und Wehe seiner Mitmenschen? So erzieht man Arbeitspferde aber keine Menschen. Gerade die Schule soll doch dafür sorgen, daß sich so ein werdender Mensch einmal über die Wochenarbeit erhebt, daß er wekommt von ihr, indem er sich der reinsten und höchsten Freude hingibt, daß das vielseitige Interesse, das sich nach seinen Anlagen entwickelt hat, nicht untergeht in Kalk und Schmutz. Immer empor mit der Menschheit, nicht hinunter. Und zur Bestätigung führt man Goethe, Herbart und Pestalozzi ins Feld. Ewig schade, daß die deutschen Helden nicht mehr ihrem Grab entsteigen können; mit flammenden Worten schlagen sie alle nieder, welche die Würde des Menschen verkennen. Gerade sie haben erkannt, wie alle Fähigkeiten des Menschen stark ausgebildet sein müssen, damit jeder dann in seinem Berufe mit Anspannung aller seiner Kräfte Großes leiste.“*)

*) Der Schriftleiter stimmt den Ausführungen des Kollegen Fuß aus vollem Herzen bei.

Ich kann den Schreiber dieser Zeilen, obwohl er manche ungerechte Vorwürfe erhebt, verstehen, und ich würde ihm zustimmen, wenn die Zeiten und die Ausbildungsverhältnisse andere wären. So aber muß ich ihm mit Carlyle antworten: Es ist ein herzerreißendes Schauspiel, daß auf der höchsten Stufe der Zivilisation neun Zehntel der Menschen den niedrigen Kampf gegen das Verhungern führen müssen. Die Länder sind reich, wohlhabend in beispiellosem Ertrag; aber die Menschen in diesen Ländern sind arm, bedürfen mehr denn je der Unterstützung. (Sozialpolitische Schriften S. 27.) Zu diesem Kampf gebraucht der Mensch ein Kampfmittel, und das ist ihm die berufliche Tüchtigkeit nach der praktischen und theoretischen Seite. Und deshalb ist es absolut notwendig, daß das „Deutsche“ von seiner dominierenden Höhe heruntersteigt und zur Dienerin der Berufskunde wird. Auch ist das Lesestück kein Ersatz für das freie Wort des Lehrers, und zum Lesenlehren hat die Fortbildungsschule keine Zeit. Es versteht sich zwar von selbst, daß dem Schüler noch recht viel Förderung und Festigung not tut, aber das bedingt nicht, daß das Lesen den Mittelpunkt des Unterrichts einnimmt. Das Lesebuch diene deshalb, wie in der Volksschule in den realistischen Fächern, zur Belebung, Ergänzung und Wiederholung. Zur Einwirkung auf das Gemüt möchte ich empfehlen, die Schüler auf die Werke unserer großen Dichter aufmerksam zu machen. Es muß eine Hauptaufgabe in diesem Unterrichtsfache sein, die Schüler anzuregen, das Interesse im Herbartischen Sinne zu veranlassen. Es empfiehlt sich deshalb, den jungen Leuten zuweilen preiswerte Bücher zu zeigen oder zu leihen und auf Bildungsschriften hinzuweisen. Die Benutzung der Stadt- oder Volksbibliothek muß ihnen angeraten und die Unterstützung der Schule dabei zugesagt werden.

An die Berufskunde schließt sich auch der allgemeine Aufsatz. Dieser ist in letzter Zeit mehr und mehr in den Hintergrund gedrängt worden. Manche fordern sogar, daß er vollständig beseitigt werde. Gewiß wäre es eine unzweckmäßige Forderung, wenn die Anfertigung eines Aufsatzes in 14-tägigen Abständen verlangt würde. Ebenso verwerflich wäre es, wenn Aufsätze ganz allgemeinen Inhalts außerhalb der Berufskunde angefertigt würden. Der Aufsatz schöpft seine Gedanken aus der Berufskunde und schafft durch mannigfache Verbindung, durch Umgestaltung des allgemein Behandelten für den Beruf, aus einer größeren Unterrichtseinheit ein kleines Ganze. Dadurch wird der Schüler gezwungen, den Stoff zu ordnen, sich intensiv damit zu beschäftigen; und durch die Verbindung der sensorischen Schriftvorstellung mit der motorischen Sprachvorstellung wird eine vertiefte Vorstellung des in der Berufskunde Behandelten erzielt. Der Aufsatz bildet also eine wirksame Unterstützung der Berufskunde. Ich kann mich deshalb der Forderung Bodesohns, mit dem Aufsatz aufzuräumen, nicht anschließen.

Das 3. Glied der engeren Berufskunde ist der Geschäftsaufsatz. Auch hier wird viel gefördert. Schon oft, in öffentlichen Versammlungen, in Abhandlungen, in Gesellen- und Meisterprüfungen ist zum Ausdruck gebracht worden, daß dem Handwerker keine genügende Fertigkeit im

kaufmännischen Briefwechsel vermittelt wird. Der Hauptfehler in diesem Unterrichte liegt wohl in der Unzweckmäßigkeit der Anordnung und der methodischen Behandlung. Die Forderung der Vorschriften „Die Schüler sind an die selbständige Wiedergabe der Gedanken anderer und demnächst an eigenes Entwerfen zu gewöhnen“ hat seine Berechtigung gehabt und wird sie auch behalten. Oft wird dagegen der Unterricht in einklassigen Schulen an Bordrucke angeschlossen, und diese Geselsbrücken sollen den Schüler befähigen, später selbständig zu arbeiten. Von einer Rücksichtnahme auf die Berufskunde keine Spur. Es ist auch nicht die Aufgabe der einklassigen Fortbildungsschule, alle möglichen Geschäftsvorfälle zu behandeln. Das würde zu weit führen.

Nach Art und Umfang der Schule, nach der Qualität der Schüler und nach der verfügbaren Zeit ist das absolut Nötige auszuwählen und vor allen Dingen tüchtig zu üben. Viele Schulen frankten daran, daß sie in alle möglichen Stoffgebiete einführen wollen und darüber vergessen, einen Bestand von festem Wissen zu vermitteln. Die Fortbildungsschule hat nur den Grund zur theoretischen Ausbildung des Handwerkers zu legen, auf dem sich die Weiterbildung aufbauen soll. Diese Einsicht fehlt in den meisten Lehrplänen. „Ziel für den Unterricht im Geschäftsaufsatz ist, die gewöhnliche Korrespondenz frei und in den schwierigen Fällen mit Hilfe von einschlägigen Schriften erledigen zu können.“ Den Stoff gibt die Berufskunde. Der Aufbau muß möglichst vom Leichten zum Schweren fortschreiten. Der geschäftliche Briefverkehr erfordert eine Menge von Formen, die sich im Geschäftsleben tief eingewurzelt haben. Diese sind zur Geläufigkeit zu bringen. Natürlich ist von einer geschraubten und unnatürlichen Form abzusehen.

Auch der Rechenunterricht muß sich der Berufskunde unterordnen. Die Klage des Meisters, daß das Handwerk wenig abwerse, ist allgemein. Ist diese Klage berechtigt, so müssen natürliche Gründe vorhanden sein. Oft sind diese im unlautern Konkurrenzkampfe, vielfach aber auch in der mangelhaften Ausbildung des Einzelnen im gewerblichen Rechnen zu finden. Wenn ein Handwerker sich nicht über die Kosten seines Rohmaterials, die Nebenkosten, die allgemeinen Unkosten und den nötigen Geschäftsgewinn rechnerische Auskunft zu geben vermag, so ist es besser, er bleibt unselbständiger Lohnarbeiter. Der Handwerker muß fachgewerblich rechnen können, dann gewinnt das Sprichwort „Handwerk hat einen goldenen Boden“ wieder an Wahrheit.

Beim Rechnen unterscheiden wir das allgemein gewerbliche und das fachgewerbliche Rechnen. Unter allgemein gewerblichem Rechnen versteht man die Aufgaben, welche sich auf die Wohlfahrtsgesetze und Steuerfachen beziehen. Dieses Rechnen hat seinen durch das Stoffgebiet vorgeschriebenen Gang und seine besondere Stellung. Von besonderem Werte für die berufliche Ausbildung ist das fachgewerbliche Rechnen. Der leitende Gesichtspunkt bei der Anordnung des Rechenstoffes bildete bis jetzt der Aufbau vom Einfachen zum Zusammengesetzten. Es wurde zum größten Teile Rücksicht auf den Stoff genommen und wenig Rücksicht auf die Natur des Schülers. Was soll z. B. in den Rechenbüchern die

Einführung in die verschiedenen Rechenarten, die den Schülern aus dem Volksschulunterrichte längst bekannt sind; was sollen Aufgaben mit langen Reihen nackter Zahlen, was soll Tabellen- und Formelram? Betrachten wir es richtig, so ist das Ganze nur eine Wiederholung des Volksschulstoffes, dem das berufliche Mäntelchen umgehängt ist. Zwar darf die Fortbildungsschule nicht voraussetzen, daß alle Schüler eine gleichmäßige Vorbildung im systematischen Rechnen aus der Volksschule mitbrächten. Daß dies nicht zutrifft, weiß jeder, der in der Praxis steht. Aber es ist nicht so gefährlich, daß alle Schüler die Volksschulstoffe vergessen hätten. Dann wäre es um die Arbeit der Volksschule schlecht bestellt. Finden sich Lücken vor, so wird der Lehrer durch zweckentsprechende Aufgaben das unter die Schwelle des Bewußtseins Gesunkene wieder zur vollen Klarheit bringen und durch Übung wieder zum Gebrauch bereit stellen.

Auch herrscht in den Rechenbüchern ein wirres „Sachallerlei“. Von einer Pferdearbeitsstunde wird man zur Rosenschule, von der Johannisbeerkultur zur Seifensiederei geführt. Es gilt hier dasselbe, was Ziller von dem unvermittelten Übergehen von einem Gedankenkreise in den andern überhaupt sagt: „Es darf nicht ein rascher Übergang aus einem Gedankenkreise in den andern, eine rasch wechselnde Beschäftigung bald mit einem Gegenstande des einen, bald mit einem Gegenstande des andern Gedankenkreises stattfinden. Das übt wohl anfangs einen Reiz aus und scheint eine Steigerung der Kräfte herbeizuführen. Aber die Abspannung und Erschlaffung kann nicht ausbleiben, weil zu verschiedene Stoffe zusammenkommen und der Gegensatz der Kräfte Hemmungen aller Art herbeiführt.“ Im Gegensatz dazu kann durch längeres Verweilen in demselben Gedankenkreise allseitiges, dauerndes Interesse und sachliches Verständnis für die Verhältnisse des Lebens erzeugt werden.

Es ist also unsere Aufgabe, dem Rechnen den systematischen Gang zu nehmen und einheitliche Sachgebiete zu schaffen. Die einheitlichen Sachgebiete gibt die Berufsstunde. Zu gleicher Zeit müssen wir aber auf die Quintessenz des gewerblichen Rechnens, die Kalkulation hinarbeiten und stufenmäßig die Begriffe Materialkosten, Arbeitslohn, allgemeine Unkosten und Gewinn festlegen.

Das „Wie“ ist aber ebenso wichtig wie das „Was“.

Die Aufgabe, die dem Handwerker als Meister später entgegentritt, ist frei von den Bestimmungen, die das Rechenbuch bietet. Seine Aufgabe ist es, sich vor der Ausführung der Arbeit rechnerisch hineinzudenken, wieviel Materialien er gebraucht, welche Vorteile diese oder jene Anordnung des Materials hat, wieviel er für die allgemeinen Unkosten, den Lohn und den Geschäftsgewinn einzusetzen hat. Es besteht also ein großer Unterschied zwischen den Ausgaben des gewöhnlichen Lebens und denen des Rechenbuches. Das Rechenbuch enthält eine Menge von Ausgaben, welche den Schüler veranlassen, bestimmte Schlüsse zu ziehen, das Leben stellt nur die Schlußfrage. Die Aufgabe des praktischen Lebens nötigt den Schüler, seine Augen aufzutun. Er wird angehalten, selbst Erkundigungen einzuziehen, Beobachtungen zu machen. Seine Beobachtungen und die Ergänzungen des Lehrers werden zur fachgewerblichen

Aufgabe. Vorteilhaft ist es, von der Natur auszugehen, zur Zeichnung fortzuschreiten. Die maßstäbliche Zeichnung ist das Endergebnis des Messens, Schätzens und Vergleichens in der Natur. An diese Zeichnung lassen sich nun eine Menge von Rechenaufgaben, wie das praktische Leben sie stellt, anschließen. Die Zeichnung im Rechenunterrichte ist bis jetzt viel zu wenig gewürdigt. Der Lehrling sieht, wie der Meister auf Grund der Zeichnung einen Kostenaufschlag aufstellt, die Menge des erforderlichen Materials berechnet. Es ist deshalb für den Lehrling von Interesse, sofort in das Verständnis der Zeichnung eingeführt zu werden. Über den Wert des anschaulichen Unterrichts braucht weiter nicht gesprochen zu werden. Anschauung ist eben das absolute Fundament aller Erkenntnis. Es wird dem Lehrer aber nicht möglich sein, ein eisernes Tor, ein Kellergitter mit in die Schule zu bringen. Als Ersatz dafür ist die Zeichnung die Grundlage der fachgewerblichen Rechenaufgabe. Für den Fortbildungsschullehrer ist es unerlässlich, Zeichner zu sein, mit wenig Strichen ein Abbild der fachlichen Rechenaufgabe zu entwerfen. Doch ist es dann nicht möglich, daß die Zeichnung maßstäblich wird. Deshalb muß der Lehrer von Anfang an darauf bedacht sein, sich eine Sammlung von maßstäblichen Zeichnungen anzulegen. Unter Anleitung des Lehrers sind die Schüler sehr wohl imstande, von bestimmten Gegenständen des Ortes z. B. von einem Treppengeländer, einem eisernen Tore, einer Mauer eine Zeichnung anzufertigen. So werden schließlich aus allen Berufen Wertzeichnungen zur Verfügung stehen. Ein solcher Unterricht interessiert den Schüler und versieht ihn mit dem Rüstzeug, das er braucht.

Es ist vorgeschrieben, daß der letzte Jahrgang eine Stunde vom Rechnen zur Buchführung nimmt. Wer in der einklassigen Fortbildungsschule praktisch gearbeitet hat, der muß einsehen, daß dieses fast undurchführbar ist. Ich schließe mich deshalb dem Bodesohnschen Vorschlage, für Kalkulation und Buchführung eine besondere Stunde anzusetzen, voll und ganz an. Sollte sich dies nicht durchführen lassen, dann ist es notwendig, den Buchführungsunterricht auf zwei Jahre zu verteilen.

Die Buchführung für den Handwerker ist eigentlich noch schwieriger als die des Kaufmanns. Der Kaufmann veräußert seine Ware unverändert weiter. Der Handwerker stellt aus dem Rohmaterial die Ware erst her. Seine Buchführung muß neben den Anforderungen an die Buchführung für das Handwerk auch die kaufmännische Seite berücksichtigen. Hauptsache für eine Buchführung ist, daß sie einfach ist und entsprechend dem Grundsatz „Zeit ist Geld“ nur wenig Zeit in Anspruch nimmt. Auch muß die Buchführung dem Meister ermöglichen, sich zu jeder Zeit einen Überblick über den Stand seines Geschäftes zu verschaffen und die Grundlage bilden für eine vorschriftsmäßige Steuererklärung.

Das Schülermaterial der einklassigen Fortbildungsschulen stammt vielfach aus ländlichen Gemeinden. Der Meister treibt neben seinem Gewerbe auch noch Landwirtschaft. Wenn wir fordern, daß der Unterricht auf heimatischer Grundlage stehen soll, so muß diesem Prinzip auch in der Buchführung Rechnung getragen werden. In letzter Zeit ist vielfach verlangt, die sogenannte amerikanische Buchführung einzuführen, und

auch im Staatskursus für Lehrer an gewerblichen Fortbildungsschulen wird dieses System gelehrt. Wenn ich aber diese Buchführung in der Form, wie Hoffmeister u. Wüster (Verlag von Herrosé-Wittenberg) sie uns darbieten, mit der einfachen Buchführung nach der Art von Koch und Hanke (Verlag von Stahl-Arnberg) vergleiche, so muß ich für unsere einlässigen Fortbildungsschulen auf dem Lande der einfachen Buchführung den Vorzug geben. Ist die Buchführung für den Handwerker so eingerichtet, daß er sie nur schwer versteht, so läßt er sie nach dem Beispiele seiner Väter später ganz liegen. Und ich glaube behaupten zu dürfen, — da ich nicht aus theoretischer Erwägung, sondern aus praktischer Erfahrung spreche —, daß die Schüler die amerikanische Buchführung, wegen der geringen verfügbaren Zeit, nicht als geistiges Eigentum mit nach Hause nehmen.

Die Lehrstoffe sind also gegeben. Die Verteilung der Lehrstoffe haben „die Vorschriften“ den einzelnen Schulen überlassen. Der größte, nach einheitlichen Gesichtspunkten bearbeitete Lehrplan ist der „Lehrplan der städtischen gewerblichen Fortbildungsschule zu Halle an der Saale. (Verlag von Gebauer-Schweitsche. Preis 10 Mk.)

Bei der Aufstellung von Lehrplänen muß als oberster Grundsatz angesehen werden, daß diejenigen Stoffe, welche die meisten Apperzeptionsstützen bieten, in den Vordergrund gerückt werden. Manche Schulen arbeiten nach dem Plane, daß sie mit der Geschäftsgründung beginnen, während all das Neue, welches die Schüler am meisten interessiert, und wofür sie die meisten verbindenden Vorstellungen besitzen, erst später folgt. Der vorliegende Plan hat diesen Fehler vermieden. Aber durch diesen und andere Lehrpläne zieht sich das Bestreben, den Stoff möglichst durchsichtig in große Abschnitte zu teilen (Lehrling, Geselle, Meister) und infolgedessen Lehrstoffe auf eine Stufe zu bringen, wohin sie nicht gehören. Ich folge weiter auszugsweise der sachkundigen Besprechung des Dr. K. Thomae in der Märznummer (26. März) der „Bücher- und Lehrmittelschau. Nichtamtliche Veröffentlichungen des Landesgewerbeamts“ (Heymann-Berlin). „Daß die Arbeitsstoffe auf der Unterstufe behandelt werden, finde ich richtig, weil der Schüler dafür das meiste Interesse hat und die entsprechenden Belehrungen verstehen kann. Aber gehen darum die Materialien den Gesellen und Meister weniger an als den Lehrling? Was soll man sich unter dem „Lehrling als Glied der Gemeinde“ vorstellen, wenn unter dieser Überschrift u. a. Polizei, Feuerwehr, öffentliche Gesundheitspflege behandelt wird, was sollen des „Gesellen Pflichten und Rechte in Gemeinde, Staat und Reich“, wenn dabei die Verfassung in Staat und Reich, Steuern, Verkehrswesen behandelt werden. Wenn in vielen Fällen die Überschriften fehlten, wäre gegen eine Unterbringung des Stoffes nichts einzuwenden. Es finden sich aber auch Fälle, in denen dem System zuliebe Stoffe an eine Stelle gewiesen sind, wohin sie nicht gehören. Zuweilen wird auch in zusammengehörige Stoffgebiete ein künstlicher Schnitt gemacht. Warum trennt der Plan z. B. auf der Meisterstufe den „Meister als Gewerbetreibenden“ von dem „Meister als Kaufmann“. Es gehen doch die Abschnitte über Bankwesen, Reichsbank,

Bestimmungen des Handelsgesetzbuches, über Firma, Buchführung, Ladenaufschrift, über Geldnehmen und Geldgeben usw., die beim Meister als „Gewerbetreibenden“ behandelt werden, den Meister als Kaufmann mindestens ebensoviel an.

Die gerügten Mängel aus dem Stoffgebiete der Berufskunde machen sich bei der im Plane angestrebten Konzentration natürlich auch auf andern Stoffgebieten bemerkbar. Statt daß z. B. der Bäckerlehrling durch ganz einfache Geschäftsvorfälle in den geschäftlichen Briefwechsel eingeführt wird, muß er im zweiten Vierteljahre der Lehre eine „Eingabe an auswärtige Ofenbauer zum Entwurf des neuen Ofens“ und „Beauftragung von Reparatur, im Bedarfsfalle mit Lieferung von Ersatzteilen“ als Geschäftsbrieft anfertigen, und im Rechnunterrichte muß er den Überschuß eines Ofenumbaues ausrechnen.“

Der Bestimmung der Vorschriften „der Unterricht soll den Lebens- und Berufsinteressen der Schüler dienen“ hat der Plan in weitgehender Weise Rechnung getragen. Aber der Handwerker als Fachmann ist dem Handwerker als Bürger gegenüber bevorzugt. Das führt zur Einseitigkeit. Der Egoismus darf dem Gemeinfinn und dem Solidaritätsgefühl gegenüber nicht allzusehr großgezogen werden, sonst erziehen wir Menschen, die skrupellos ihren Interessen nachgehen und kein Gemeingefühl besitzen.

(Schluß folgt.)

Welche Bedingungen mußte der Staat erfüllen, der Deutschland aus den unheilvollen Zuständen herausführen wollte, in denen es sich nach dem 30 jährigen Kriege befand?

(Zum 18. und 27. Januar).

Von Oberlehrer Kurt Hielscher, Pr. Stargard.

Seit Deutschlands Könige den stolzen Titel der römischen Kaiser erworben hatten, war ihr Reich der führende Staat der damals bekannten Welt geworden. In den gewaltigen Kämpfen, die seine Kaiser besonders mit dem Papsttum führten, um diese Stellung zu behaupten, ging die Macht der deutschen Monarchie zugrunde. Aus ihren Trümmern wuchsen die vielen Territorialgewalten empor, die zwar anfangs eine wunderbare Lebenskraft besaßen, deren Entfaltung aber durch den gegenseitigen Haß der Stände gehemmt wurde. Man fühlte es wohl, daß diese Zerissenheit und Sonderucht dem Ganzen gefährlich werden würde, darum ward seit der Mitte des 15. Jahrhunderts der Wunsch nach größerer Einigung, zuverlässigerem Rechtsschutze und gedeichlicherer Pflege der gemeinsamen, insbesondere auch der volkswirtschaftlichen Interessen in der deutschen Nation laut. Als nun in dieser Zeit der Sehnacht der Sturm der Reformation durch Deutschlands Gauen brauste und vieler Männer Herzen begeistert schlugen, „unser Volk schlicht und recht die verwegenste Revolution aller Zeiten begann“ (Treitschke, S. 4.)*, da war die Gelegenheit ge-

* Treitschke, Deutsche Geschichte des 19. Jahrhunderts, Band I.

kommen, Deutschlands Splitter wieder zusammenzuschmieden. Aber der große Augenblick fand einen undeutschen Kaiser auf dem Throne, der den kirchlichen und politischen Reformen seinen Arm versagte. Ehemals führten die Kaiser die Deutschen gegen das Papsttum und gegen Rom; jetzt zogen sie mit romanischer Macht wider ihre ehemaligen Kampfgenossen, die rebellischen, keiserlichen Deutschen. Während in andern germanischen Staaten (England, Schweden) die Reformation die nationale Staatsgewalt stärkte, vollendete sie in ihrem Geburtslande die begonnene Staatszersehung. In dem furchtbaren 30 jährigen Wüsten, Brennen und Morden, dem unser Vaterland anheimfiel, ward die politische Ohnmacht des Reiches besiegelt, der Baum der deutschen Kultur bis ins Innerste zerspalten. Die letzten Regungen des Nationalbewußtseins gingen anfangs im Glaubenshaß, weiterhin in Notwehr und Verwilderung zugrunde; die Körper- und Gemüthsleiden des schwergeprüften Volkes hatten nicht bloß seine physischen, sondern auch seine moralischen und geistigen Kräfte gebrochen. Das Friedensgeläut klang wie ein Grabgeläut über die verwüsteten Fluren unseres Vaterlandes, das sich, um mit Gryphius zu reden, „in seine eigene Asche verscharrt hatte“.

Es war klar, daß Deutschland Hilfe in dieser großen Not und eine Erhebung zur nationalen Einheitsform niemals von der völkerbunten habsburgischen Weltmacht, von dem Deutschland entfremdeten Kaiser und vom schwachen Reichstage erwarten durfte. Es gab nur ein Mittel, der gebrochenen Nation wieder aufzuhelfen: das deutsche Leben mußte sich um so tatkräftiger in den Territorien entwickeln „und einer dieser Staaten, gleich einem frischen Schoß aus altem, blizzerpaltenem Eichenstamme, Trieb und Saft genug haben, um mächtig auf- und anzuwachsen zu einem neuen großen Staate, in dem sich alles deutsche Volk neu sammeln und erheben könne“ (Pierzon I, S. 145)*). Und welche Bedingungen mußte der Staat erfüllen, der Deutschland aus den unheilvollen Zuständen herausführen wollte, in denen es sich nach dem 30 jährigen Kriege befand?

Vor allen Dingen mußte er den Blick auf das Ganze richten und dessen Pflichten auf sich nehmen, um die Führung des zersplitterten Reiches zu erlangen, seine Sonderinteressen in Einklang bringen mit deutschen Interessen, doch wiederum auch nicht in deutscher Territorialpolitik aufgehen, sondern an europäischer Politik teilnehmen. Er mußte stark genug sein, um jeder Einwirkung fremder Mächte, die seit dem Frieden als Reichsstände oder als Friedensbürger dem deutschen Reiche angehörten und es meistern wollten, entgegentreten zu können und fähig sein, Deutschland wieder eine achtungsgebietende Stellung zu verschaffen. Er mußte den vielen Kleinstaaten als ein mächtiger Helfer schützend zur Seite treten, damit sie den starken ausländischen Nachbarn nicht nach und nach zum Raube fielen; denn deren nach dem Kriege geschlossene Bündnisse boten der gegenseitigen Übervorteilungssucht wegen ohnedies keine Gewähr für ihre Sicherheit. Der Retter in der Not durfte keinen Fuß breit deutschen Bodens mehr an die fremden Schmarozer kommen lassen; vielmehr mußte er ihnen die schon eroberten Gebiete wieder ent-

*) Pierzon, Preussische Geschichte.

reißen: das Bollwerk gegen Frankreich im Westen, die Zugangsgebiete (Vorpommern, Bremen, Verden) zu den Meeren im Norden; denn durch diese Verluste waren das Deutschtum und der deutsche Handel ungemein beeinträchtigt und gefährdet worden.

Sollten die äußeren Feinde vom deutschen Boden gewiesen werden, dann konnte es nur geschehen, wenn seine Helfershelfer, die inneren Feinde der deutschen Nation, überwunden waren. Es galt zuvörderst die im westfälischen Frieden gegebene Reichsverfassung, „diese häßliche Lüge“, die den Staat, wie Samuel von Pufendorf es ausdrückt, zu einem Monstrum gestaltet hatte, zu beseitigen. Nur durch ihren Untergang konnte Raum für einen wirklich lebenskräftigen deutschen Staat gewonnen werden.

Was sollte noch der Kaiser, der kaum noch volle monarchische Rechte besaß, „der den europäischen Aufgaben deutscher Politik gleichgültig, den Handelsinteressen unserer Küsten mit binnenländischer Beschränktheit gegenüberstand“ (Treitschke, S. 15), der ganz in seiner Hausmachtspolitik aufging, für deren Zwecke die kriegerische Kraft der deutschen Nation aber ausbeutete und das Reich regelmäßig den Preis für seine Niederlagen zahlen ließ, der also aufgehört hatte, ein Mehrer des Reichs zu sein. War es ein Wunder, daß Stimmen wie die des Hippolithus à Lapide laut wurden, der den Vernichtungskrieg wider das Kaisertum und wider den Einfluß des Hauses Habsburg predigte?

Und der Reichstag? — Er war ein Bild kläglichen Unvermögens und zaudernder Entschlußlosigkeit. Kaiser und Fürsten erschienen seit 1663 zu den Sitzungen gar nicht mehr; sie schickten ihre Vertreter, deren wichtigste Erörterungen ihre Rangstreitigkeiten bildeten. Brennende Fragen wurden so gut wie nie rechtzeitig erledigt.

Und wie stand es endlich mit der Unmenge von Territorien, aus denen sich das Reich zusammensetzte?*) Jedes hatte jetzt freilich das Recht der Souveränität, aber damit auch die Pflicht, sich selbst zu schützen und mußte um so mehr um sein Schicksal besorgt sein als früher; denn begehrlieh sah der Nachbar auf des Nachbars Land, stets bereit mit fremder Hilfe den Landsmann zu überwältigen. Wie sollten sich da das Recht, der Wohlstand, die Bildung des Volkes, die doch allein in den Territorien Schutz und Pflege finden konnten, gedeihlich entwickeln? „Die Reichsverfassung erscheint wie ein wohldurchdachtes System, eronnen, um die gewaltigen Kräfte des waffenrohesten der Völker künstlich niederzudrücken“ (Treitschke, S. 21).

Diese unheilvollen Zustände führten an den Abgrund des Verderbens. Sollte das Reich vor dem drohenden Sturze bewahrt bleiben, dann mußten der Staat und seine Fürsten, die das Reich wieder zur Höhe emporführen wollten, furchtlos dem Kaiser entgegentreten, ihn an die Erfüllung seiner Pflichten als Erhalter und Mehrer des Reiches, als Vertreter der Reichsgewalt und Schirmer des Friedens erinnern oder aber das Reich seinem allein Vorteil heischenden Einflusse entziehen, die Bande der Abhängigkeit von der habsburgischen Politik zerreißen. Den

*) Wiedermann zählt 300 Vönder und Ländchen, 1500 reichsritterschaftliche und halbsouveräne Besitzungen und etwa 50 freie Reichsstädte.

untereinander hadernden Fürsten, die in Nachahmung ausländischer, insbesondere französischer Sitten und Gebräuche verfallen waren, deren Dichten und Trachten nur auf Wohlleben, Genuß und Ausjaugen des Volkes gerichtet war, mußten sie zurufen: „Seid einig! Bedenkt, daß ihr Deutsche seid! Das Volk ist nicht um euretwillen da, sondern ihr seid um des Volkes willen an diesen Platz gestellt; ihr seid die ersten Diener des Staates! Laßt uns zu gemeinamer Arbeit zusammentreten, des Reichstags Aufgaben feststellen, das verlotterte Reichsgericht und Reichsheer, die Stützen des Ganzen sein sollen, neu formen!“

Es war ein weiter Weg bis zur Herstellung der deutschen Einheit, und so manches Hindernis war aus dem Weg zu räumen. Der Staat, auf den unser deutsches Vaterland einst seine Hoffnung setzen konnte, mußte ja selbst erst dem Elend der Kriegsverwüstungen entrisßen werden. Das war nur möglich, wenn seine Fürsten kerndeutsch und sparsam waren, wenn ihnen des Volkes Wohlfahrt mehr galt als eigener Vorteil, wenn sie Kraft und Geschick genug besaßen, ihr Staatsschiff sicher durch alle Klippen hindurchzuführen. Auf ihren Schultern ruhte der rettende Staat. Alles Große in der Zeit und in der Welt wird durch Persönlichkeiten gewirkt. Völker insbesondere werden durch Persönlichkeiten erzogen. „Männer machen die Geschichte“, schreibt Heinrich von Treitschke in vieljagender Kürze. Der Fürsten des helfenden Staates erstes und letztes Augenmerk mußte auf die Bildung eines stets schlagfertigen Heeres gerichtet sein; denn vor allen Dingen galt es, den lauernden, unzuverlässigen und ungetreuen Nachbarn den bewaffneten Arm und eine trotzigke Stirn zeigen zu können. Mit der geworbenen, dem Landeswohl interesselos gegenüberstehenden Soldateska, die zumeist aus dem „Spülig“ der Völker bestand, war das auf die Dauer nicht möglich. Der Große Krieg hatte oft genug gezeigt, nach welchen Grundsätzen sie das Land verteidigte. Die eigenen Landesfinder mußten zu Schutz und Trutz gerüstet werden. Es war nach und nach eine allgemeine Wehrpflicht ein- und durchzuführen. Der Unterhalt eines stehenden Heeres forderte allerdings große Geldopfer. Die privilegierten Stände, die bisher über Steuerbewilligung verfügten, hatten stets die Zahlung auf die Bauern und Bürger abgewälzt. Durften diese, die schon genug ausgefogen waren, noch mehr gepreßt werden? Nein! Darum mußten dem Überwuchern ständischer Rechte wirksame Schranken gesetzt und Mittel und Wege gefunden werden, eine gerechte Abgabenverteilung durchzuführen, damit jeder Untertan nach seinen Kräften dem Ganzen dienstbar gemacht werden konnte. Es war daher die Aufrichtung des Absolutismus als eines einigenden Faktors und einer Durchgangsstufe von der Feudalität und der mannigfachen Bevorrechtung zur Konstitution notwendig. „Von der fast orientalischen Überhebung, den Anklängen an spanische Despotie, wie von dem launenvollen, verschwenderischen, von Maitressen, Günstlingen und kostspieligen Liebhabereien beherrschten System, das nach Versailler Vorbildern in den meisten deutschen Gebieten und Regierungen eingedrungen war“ (Häusser, S. 36)*), durfte selbstverständlich keine Rede sein.

*), Häusser, Geschichte des Zeitalters der Reformation.

Nachdem die Fürsten des rettenden Staates ihres eigenen Landes und Volkes Leben gesichert und geschützt hatten, konnten sie auch daran denken, das Leben ihren Untertanen wieder besser zu gestalten. Überall, wohin sie blickten, starrte sie hohläugig das Gespenst des wirtschaftlichen und sittlichen Verfalles an. Verwüstet und menschenarm war das Land, verroht und verkommen die übriggebliebene Bevölkerung; denn ein neues Geschlecht war in den dreißig schweren Jahren herangewachsen, das von frühester Kindheit an nichts anderes kannte als Greuel, Rechtlosigkeit und Unterjochung, das endlich selbst am Räuberleben teilnahm. Hilfe tat not. Der Staat konnte sie bringen, indem er in das verödete Land arbeitsame Kolonisten rief, ihnen, sowie den entlassenen, herumvagabondierenden Söldnern und den ihrer Flur entlaufenen Bauern die verwahrlosten, menschenleeren Landstrecken schenkte, Saatkorn und Zugvieh zur Verfügung stellte und durch Erlass oder Ermäßigung der Abgaben während der ersten Jahre ihnen den schweren Anfang erleichterte. Durch staatliche Verordnungen über Wald- und Obstbaumkultur, durch Einführung neuerer Nutzpflanzen, durch Anlegen staatlicher Musterwirtschaften, durch gesetzliche Lohntaxen zum Schutze gegen die damals ungemein hohen Anforderungen der Dienstleute mußte die Arbeit des Bauernstandes segensreich gefördert werden. Den unter dem Drucke der Grundherrschaft schmachttenden, stumpfsinnig hinlebenden Bauern mußte ein menschenwürdigeres Dasein bereitet werden. Den Gutsherrschaften, die gleichzeitig Gerichtsherrschaft ihrer Grundhölde waren und ihren Willen mit Gefängnisstrafen und Stockprügeln durchsetzten, mußte ihr mißbrauchtes Recht genommen werden; sie waren zu zwingen, die Dienstleistungen ihrer Gutshörigen zu verringern, die Leibeigenschaft aufzuheben; denn auf drei Vierteln der deutschen Bevölkerung lastete die Hörigkeit; wie sollte unter ihrem Fluche die deutsche Volkskraft neu erstehen!

Auch in den Städten hatte der Krieg das wirtschaftliche Leben erstarrten lassen. Durch die vielen Kriegsabgaben, durch Plünderung, durch die Münzverschlechterung (das Ripper- und Wipperwesen) war so mancher Bürger an den Bettelstab gekommen. Handel und Gewerbe lagen fast ganz darnieder. Schon seit der Entdeckung Amerikas hatten die westeuropäischen Küstenländer den europäischen und transatlantischen Handel an sich gerissen und die Hanse zurückgedrängt. Während des 30jährigen Krieges waren den deutschen Kaufleuten viele Schiffe verloren gegangen, und der Friedensschluß hatte dem deutschen Handel auch noch die Pforten zu den deutschen Meeren genommen. „Der größere Kaufmann war der Regel nach nur noch Kommissionär, Expéditeur, Agent, Faktor fremder, namentlicher englischer oder holländischer Großhändler.“ (Lamprecht S. 361.)*) Fremde Schiffe führten die Waren des Auslandes und der Kolonien die deutschen Ströme hinauf. Der Binnenhandel stockte der schlechten Landstraßen und des vielen Diebsgelichters wegen.

Fast noch schlimmer stand es um die Industrie. Es fehlte an Arbeitskräften und Betriebskapital, die stillstehenden, großen Handwerker-

*) Lamprecht, Deutsche Geschichte.

stätten und Bergwerke wieder in Gang zu bringen. Während ehemals deutsche Leinen-, Tuch- und Eisenwaren nicht bloß den einheimischen Markt beherrschten, sondern auch Absatzgebiete im Auslande gefunden hatten, hielten jetzt in die entstandenen Lücken die fremdländischen Fabrikate ihren siegreichen Einzug.

Diese fast versiegten Quellen des Wohlstandes mußte der angenommene Idealstaat wieder in neuen Fluß bringen. Vor allen Dingen galt es, die in fremden Händen befindlichen Strommündungen, die Ausgänge zu den Meeren, zurückzugewinnen, eine Kriegs- und Handelsflotte zu gründen, damit Deutschland nicht mehr verdammt war, zuzusehen, wie England und Holland zur See-, Kolonial- und Handelsmacht emporwuchsen, sondern daß es mit ihnen in erfolgreichen Wettstreit treten durfte. Dem inneren Handel und Verkehr war aufzuhelfen, indem der fördernde Staat die Flußläufe regulierte, Kanäle anlegte, die Landstraßen verbesserte, vermehrte, sie vom Diebsgesindel säuberte und dahin wirkte, daß die hemmenden Binnenzollschranken fielen und ein geregelter Postverkehr eingeführt wurde. Die einheimische Industrie konnte dadurch geschützt und gefördert werden, daß der Staat die Einfuhr fremder Waren entweder ganz verbot (durch Einführung des Merkantilsystems) oder nur gegen hohe Zölle zuließ, und daß er durch Handelsverträge den deutschen Erzeugnissen den auswärtigen Markt erschloß. Dem im Handel, Verkehr und Gewerbe unerläßlichen Tauschmittel, dem Gelde, mußte durch Münzgesetze ein bestimmter Wert vorgeschrieben, der Gebrauch minderwertigen Geldes (des Ripper- und Wippergeldes) untersagt werden. Dem bestehenden Wirrwarr in Maß und Gewicht war durch Einführung einer gemeinsamen Maß- und Gewichtsordnung ein Ende zu machen. Durch staatliche Verordnungen mußte auch der die gewerbliche Entwicklung hindernde Zunftzwang aufgehoben werden; einzelne Berufe wie der des Schäfers, Nachwächters und des Büttels waren in Schutz zu nehmen, damit man sie nicht als „unehrlich“ schmähte.

Dem materiellen Verfall des Bürgertums während des Krieges und nachher war der sittliche und moralische auf dem Fuße gefolgt. Der rechtschaffene Gradfönn war geschwunden, der alte Bürgerstolz und -troß war einem elenden Kriechertume gewichen; fremde Sprache und verschörfelte Redensarten hörte man lieber als schlichte, derbe, kernige deutsche Worte. Die altväterlichen, heimischen Gebräuche waren verachtet, man hing in sllavischer Nachäfferei an fremden Sitten. Zeitgenossen dieser Jahre, denen noch deutsches Blut in den Adern rollte, klagten darob ihr Volk an, so ruft Moscherosch aus: „Ich glaube, wenn man eines neuschüttigen Deutschlings Herz öffnen und sehen sollte, man würde augenscheinlich finden, daß $\frac{5}{8}$ davon französisch, $\frac{1}{8}$ spanisch, $\frac{1}{8}$ italienisch und ein $\frac{1}{8}$, doch nicht wohl, deutsch darin gefunden werden sollte. O ihr mehr als unvernünftige Nachkömmlinge! Welches unvernünftige Tier ist doch, das dem andern zu gefallen seine Sprache und Stimme änderte? Hast du je eine Katze zu gefallen bellen, einen Hund der Katze zu liebe miauen hören? Nun sind wahrhaftig ein deutsches, festes Gemüt und ein schlüpfriger, welscher Sinn anders nicht als Hund und Katze

gegen einander geartet, und gleichwohl wollt ihr, unverständiger als die Tiere, ihnen wider allen Dank nacharten? Hast du je einen Vogel blöken und eine Kuh pfeifen hören? Und ihr wollt die edle Sprache, die euch angeboren, so gar nicht in Obacht nehmen in eurem Vaterlande? Pfui dich der Schande.“ Die schärfsten Pfeile gegen die im Volke herrschenden Übel entsandte Logau in seinen Epigrammen:

„Diener tragen insgemein ihrer Herren Liverei;
Soll's dann sein, daß Frankreich Herr, Deutschland aber Diener sei?
Freies Deutschland, schäm dich doch dieser schändlichen Knechtere!“
Oder „Alamode-Kleider, Alamode-Sinnen;
Wie sich's wandelt außen, wandelt sich's auch innen.“

„Daß aus Menschen werden Wölfe, bringt zu glauben nicht Beschwerden;
Sieht man nicht, daß aus den Deutschen dieser Zeit Franzosen werden?“

Wie eine ansteckende Krankheit hatte sich dieses undeutsche Wesen von den Fürstenhöfen durch den Adel in den Bürgerstand eingeschlichen. An den Fürstenhöfen herrschten Üppigkeit und Schwelgerei, fremdländischer Puz und Glitzerstaat, feierlichste Etikette und wüthteste Unsittlichkeit. Gustav Freytag und Biedermann erzählen kaum glaubliche Beispiele dieses tollen Treibens. An diese Brutstätten des Lasters und fremdländischen Wesens drängte sich schmarozend der Adel. Als geschmeidiger Diener war er dem zügellosen Souverän in der Erreichung seiner Gelüste und in der Maitressenwirtschaft gefällig. Er verlor dadurch seinen Mannesstolz und opferte seiner Frauen und Töchter Ehre. blieb er aber auf dem Lande, so fiel er meist als „Krippenreiter“ dem Nachbar zur Last oder „bestahl“ seine Bauern. Nur wenige wahrten ihres Standes Würde. Der wohlhabende Kaufmann erschachtete einen Adelstitel, um in diese „feineren“ Kreise zu gelangen oder doch zum mindesten auf seinen ehemaligen Mitbürger von oben herab sehen zu können. Der minder bemittelte Städter versuchte wenigstens im kleinen Stil, es seinen rühmlichen Mustern nachzuahmen.

In diese beklagenswerthen Zustände waren Eingriffe von seiten des erziehenden Staates und seiner Fürsten, die das Wohl des ganzen Reiches im Auge hatten, nötig und berechtigt. Der Taumellust an den Höfen der Despoten, die ihrer Untertanen schwer verdientes Geld verpraßten, mußte ein Ende gemacht werden, und wenn es auch mit der Waffe in der Hand geschehen sollte. Besser der Fürsten Untergang als der des Volkes! Der Adel war wieder an Arbeit und Berufspflichten zu gewöhnen. Es mußte dem helfenden Staate gelingen, aus den verwilderten Junkern treue und tapfere Führer und Vorkämpfer deutschen Kulturfortschrittes heranzubilden, die als Beamten und Offiziere den Fürsten bei dem schweren Werke der Volkserziehung und Landesverteidigung unterstützen. Durch Verordnungen und Polizeiaufsicht, und wenn es nicht im Guten ging, durch Strafen war der genußsüchtige, dem Alamodewesen ergebene Bürger in die seinem Stande angemessenen Schranken zurückzuweisen. Dem Verkauf von Adelstiteln, der allerdings für den Kaiser und seine bestechlichen Beamten eine gute Einnahmequelle bildete, mußte von jenem Staate entschieden entgegengetreten werden. Über den Unfug

des Kaufs von Adelstiteln schreibt Gustav Freytag charakterisierend: „Bitterlich wurde geklagt, daß sogar einem Schornsteinfeger, dessen Handwerk damals noch in besonders geringer Ehre stand, für wenig Geld der Adel verliehen sei und daß man so häufig Krämer finde, welche mit einem kaiserlichen Adelsbrief in der Tasche ihren Kunden die Heringe in altes Papier packten.“*) (S. 310.) Bei der Beseitigung der häßlichen und lächerlichen Sprachenmengerei konnte der helfende Staat die Sprachgesellschaften dadurch unterstützen, daß er in seinen Verordnungen und Gesetzen, kurz in allen amtlichen Schriftstücken, die von ihm ausgingen oder an ihn gerichtet wurden, nur deutsche Worte duldete.

Gelangen alle diese Reformbestrebungen des Idealstaates, hielten ernste Arbeit, Zucht und Sitte wieder ihren Einzug im deutschen Volke, vermochte der erziehende Staat durch siegreichen Kampf gegen das Ausland zu zeigen, daß die alte deutsche Kraft noch nicht gestorben war, schlug man erst wieder gemeinsam erfolgreiche Schlachten: dann mußte das schlafende Nationalbewußtsein endlich wieder erwachen, dann durfte das deutsche Volk auf seine Abstammung, auf sein Vaterland wieder stolz sein.

Alle diese Reformen und Hilseleistungen konnten nur unter der durchgreifenden Aufsicht einer straff zentralisierten Verwaltung zur Ausführung gelangen und mit Erfolg gekrönt werden. Zu dem Zwecke aber war ein anderer Beamtenstand erforderlich als der zur damaligen Zeit in Deutschland bestehende, der nach oben froh und der despotischen Laune der Fürsten sflavisch gehorchte, nach unten aber ebenfalls den Tyrannen spielte, der nur an Ausbeutung der Ämter dachte und jeder Bestechung gern entgegen sah, dem Gewissenhaftigkeit, Ordnung und Pünktlichkeit fremd waren. Dieser Schlendrian in der Verwaltung durfte nicht weiter gehen. Der Beamtenstand mußte wieder von der Würde seines Berufes, von der sittlichen Verantwortlichkeit, von der Wahrnehmung allgemeiner Interessen durchdrungen werden. Der schändliche Stellenhandel, der größtenteils an diesen Mißständen schuld war, mußte aufhören.***) Nur kluge, erfahrene und tüchtige Männer durften berufen werden. Von ganz besonderer Wichtigkeit waren diese Verbesserungen auf dem Gebiete der Rechtspflege; denn es schien fast alle Gerechtigkeit verloren gegangen zu sein. Die Richter beugten in schamloser Weise das Recht. Schonung Schuldiger und Bestrafung ohne gesetzliche Gründe waren an der Tagesordnung. Meistens fällte das gezahlte Geld der Bestechung den „Rechtsspruch“. Oft wurden (wie G. Freytag S. 326 uff. an einem Beispiele zeigt) der Kläger und der Angeklagte von demselben Richter ausgefogen, ihre Prozesse so in die Länge gezogen, bis endlich keiner von beiden mehr imstande war, „sein“ Recht — zu erkaufen. Gegen die willkürlichen Landesverweisungen, Freiheitsberaubungen, Verfolgungen durch

*) Gustav Freytag: *Bilder aus der deutschen Vergangenheit*; Bd. III: *Aus dem Jahrhundert des großen Krieges* (1600 bis 1700).

**) Wurden doch z. B. „Landrichterämter bis zu der ungeheueren Summe von 25 000 Talern verkauft. Auch Anwartschaften auf die Nachfolge in Stellen gegen Geld den Kindern von Beamten erteilt, . . . ja sogar auf Professuren wurden Anwartschaften verliehen. Mancher, der noch auf der Schulbank saß, war schon zum Professor in Heidelberg designiert.“ (Biedermann, S. 75 u. 76.)

Fürsten durfte das Gericht überhaupt keinen Einspruch erheben; sogar Kaiser und Reich vermochten den Untertanen größerer Reichsfürsten keinen wirksamen Rechtsschutz zu gewähren. Nur an kleinere Fürsten und deren Gerichtshöfe wagte sich noch das Reichskammergericht. Da galt es eine Justiz zu schaffen, die jeder Bestechung fern war, für die es nur das gleiche Recht für alle ohne Ansehen der Person gab, dem sich Fürst und Bettler fügten.

Sollte ein zuverlässiger Beamtenstand heranwachsen, dann mußte der erziehende Staat durch Hebung und Förderung des Schulwesens und der Wissenschaften für seine bessere Ausbildung sorgen. Ihm durfte überhaupt nicht mehr die Unwissenheit des großen Haufens als sichere Bürgschaft staatlicher Ordnung gelten; seine Fürsten mußten vielmehr nach dem Grundsatz handeln: Wer die Jugend hat, der hat die Zukunft. Es war darum eine allgemeine Schulpflicht ein- und durchzuführen. Auch mußten die Landesherren den wahren Wert der Kunst, die erhebend und veredelnd auf den Menschen wirkt, erkennen und schätzen lernen und ihr daher im eigenen Lande eine Heimstätte bereiten.

Und noch eine Sorge durfte sie nie verlassen: ihr Volk stets zur religiösen Duldbung zu ermahnen, damit sich nimmer die feindlich gegenüberstehenden, die doch im Grunde das gleiche religiöse Streben verbindet, auch wenn es auf verschiedenen Wegen sein Heil sucht.

Ein ungeheures Arbeitsfeld sah also der Staat, der Deutschland aus den unheilvollen Zuständen herausführen wollte, vor sich. Jedenfalls durfte und konnte seiner Bearbeitung nicht ein Nacheinander der einzelnen Gebiete erfolgen, sondern ein wohldurchdachtes Neben-, Mit- und Durcheinander war notwendig. Auch ließ sich nicht alles mit einem Schlage erreichen; das war Arbeit für Jahrzehnte, ja sogar für Jahrhunderte. Mißernten, die ja unausbleiblich waren, durften nicht entmutigen. Zunächst mußte der helfende Staat diese Riesenarbeit auf seinem eigenen Grund und Boden beginnen, ihn zum Musterstaate ausbauen und darauf rechnen, daß „ein großes Muster Nacheiferung weckt“. Konnte er den andern Staaten den Segen seiner Arbeit zeigen, wahrte er allen gemeinsamen Interessen, dann zog er diese endlich doch in seinen Bannkreis. Die aber, die trotzdem nicht hineintreten wollten, die als Hemmschuh den Fortgang des Ganzen hinderten, mußten durchs Schwert gezwungen werden, sich zu fügen.

Und welcher Staat wagte sich an die Erfüllung dieser schweren Aufgabe? Der brandenburg-preussische Staat. Er ist ein Muster geworden und hat seine Sonderinteressen in Einklang gebracht mit deutschen Interessen. Durch die zerstreute Lage seiner Gebiete ward er von vornherein in alle europäischen Handel verstrickt, und indem er das Seine verteidigte, schützte er das Ganze und erwarb ihm eine achtungsgebietende Stellung. Brandenburg-preussische Fürsten waren es, die furchtlos den „dichten Nebel von Phrasen und Lügen, der über den gotischen Zinken und Backen des alten Reichshauses lag“ (Treitschke 19) zerrissen, „die den kühnen,

weitvorausschauenden Idealismus, der das bequeme Heute dem größeren Morgen opfert" (Treitschke S. 29) und die strenge Gerechtigkeit besaßen, die jede Selbstsucht in den Dienst des Ganzen zwingt. Sie haben es verstanden, die tausend Rinnsale, in denen alle Kräfte der Nation versiegend auseinanderflossen, wieder in ein Strombett zu leiten. Wie herrlich klingen in der Zeit des selbstsüchtigsten Despotismus ihre Mahnworte an die Fürsten und ihre Diener: „Große Herren tun wohl, sich zu befleißigen, den Armen als den Reichen Recht zu leisten.“ (Eintragung des Großen Kurfürsten in die Stammrolle der „fruchtbringenden Gesellschaft“.) — „Zur Arbeit sind die Regenten erkoren“ (Friedrich Wilhelm I.). — „Hätt' ich mehr als ein Leben, ich wollt' es für mein Vaterland hingeben“ (Friedrich der Große). — „Der Fürst ist nur der vornehmste Diener seines Volkes“ (Friedrich der Große). — „Das größte Elend ist, wenn elende Seelen den Fürsten überreden, daß sein Interesse verschieden sei von dem Interesse seines Volkes“ (Friedrich der Große). — „Ein redlicher Fürst ist wie ein Vormund; er ist der Verwalter des öffentlichen Vermögens und hat seinen Untertanen Rechenschaft darüber abzuliegen“ (Friedrich der Große). — „Die Justizkollegia müssen nur wissen, daß der geringste Bauer, ja der Bettler ebensowohl ein Mensch ist wie Seine Majestät, und daß ihnen alle Justiz widerfahren muß, indem vor der Justiz alle Leute gleich sind Danach mögen sich die Justizkollegien in allen Provinzen nur zu richten haben, und wo sie nicht mit der Justiz ohne alles Ansehen der Person und des Standes gerade durchgehen, sondern die natürliche Billigkeit beiseite setzen, sollen sie es mit Seiner Majestät zu tun kriegen. Denn ein Justizkollegium, das Ungerechtigkeit ausübt, ist gefährlicher und schlimmer als eine Diebesbande“ (Friedrich der Große). — „Es ist durchaus in Ordnung, daß ein Land, welches einen Kopernikus hervorgebracht hat, nicht länger in jeglicher Art von Barbarei stecken bleibt, in welche die Tyrannei der Machthaber es gestürzt hatte. Die Tyrannei ging so weit, daß die Großen, um besser ihren Launen zu frönen, alle Schulen zerstört hatten, da sie Unwissende leichter unterdrücken zu können glaubten als ein unterrichtetes Volk“ (Friedrich der Große). — Und es waren nicht etwa bloße Worte, wies doch der Fürst den Dank für die seinem Volke geleistete Hilfe mit den fast barschen Worten zurück: „Ihr habt mir nichts zu danken; denn davor bin ich da!“ Durfte doch auch der vom Fürsten selbst bedrängte Untertan diesem furchtlos entgegen: „Wenn nur das Kammergericht in Berlin nicht wäre!“ Dieser Zug aufopferndster Hingabe für das Wohl des Volkes und des deutschen Vaterlandes ist den preussischen Königen bis in unsere Tage bewahrt geblieben. Darum ward Preußens äußeres und inneres Erstarken Deutschland zum Heile. Wenn auch die Reformen nur langsam vorwärts gingen und oft stecken blieben, so lag das an der Tiefe des politischen, wirtschaftlichen und sittlichen Falles Deutschlands und auch an den Widersachern, die neidisch jedem Aufstrebenden hindernd in den Weg traten. Endlich aber sahen die deutschen Fürsten im Norden und Süden des Reiches doch ein, daß Preußen ein Hort des Deutschlands sei, daß es im Gegensatz zu Oesterreich, seinem Nebenbuhler um

die Vormachtstellung im Deutschen Reiche, unentwegt deutschen Sinn pflege. Darum stellten sie sich unter seine Führung, das Band der Einheit ward wieder geknüpft.

„Und dem alten Kaiser neigten
Sich die Völker allzugleich.
Und aufs neu zu „Nachen“ gründet'
Er das heil'ge deutsche Reich.“

Jeder ehrliche Deutsche wird für dieses neu erstandene Deutschland den gleichen Wunsch hegen, wie Friedrich der Große ihn für den preussischen Staat im Herzen trug und als Schlußwort unter sein Testament setzte: „Möge es stets mit Gerechtigkeit, Weisheit und Nachdruck regiert werden! Möge es durch die Milde seiner Gesetze der glücklichste, möge es in Rücksicht auf die Finanzen der am besten verwaltete, möge es durch ein Heer, das nur nach Ehre und edlem Ruhm strebt, der am tapfersten verteidigte Staat sein! O möge es in höchster Blüte bis an das Ende der Zeit fort dauern!“

Blüten und Früchte.

Goethes Christentum.

„Ich glaube einen Gott! Das ist ein schönes, löbliches Wort. Aber Gott anerkennen, wo und wie er sich offenbare, das ist die eigentliche Seligkeit auf Erden!“ Und: „Ich stelle mich nicht fromm; ich bin's am rechten Orte.“ Da tritt eine neue Seite in Goethes religiösem Charakter hervor: Frömmigkeit ist Tätigkeit! „Tätig zu sein ist des Menschen Bestimmung.“ Das ist ein für die religiöse Entwicklung des neunzehnten Jahrhunderts überaus charakteristischer Zug, den Goethe hier vorwegnimmt. — Es ist die Religion, ja jetzt direkt das Christentum, ohne dessen Mitwirkung das Ziel nicht zu erreichen ist. „Mag die geistige Kultur nun immer fortschreiten, mögen die Naturwissenschaften in immer breiterer Ausdehnung und Tiefe wachsen und der menschliche Geist sich erweitern, wie er will, über die Hoheit und sittliche Kultur des Christentums, wie es in den Evangelien schimmert und leuchtet, wird er nicht hinauskommen.“ Wie eine Weissagung auf Bismarcks praktisches Christentum klingt das Wort, das wir als sein Testament bezeichnen können: „Auch werden wir alle nach und nach aus einem Christentum des Wortes und Glaubens immer mehr zu einem Christentum der Gesinnung und Tat kommen.“

Rogge, Religiöse Charaktere, S. 34—36.

Verlag Greiner & Pfeiffer, Stuttgart. Geb. M. 2,50.

Der kleine Anfangsbuchstabe.

Lehrbeispiel für die Oberklasse der Volksschule.

Von Alfred Dehme, Chemnitz.

I.

Allgemeines Ziel: Wir lernen, welche Wörter mit kleinem Anfangsbuchstaben geschrieben werden.

Das scheint zunächst nichts Neues zu sein, denn die Kinder wissen bereits und haben es schon tausendmal angewandt, daß man Eigen-

schafts-, Tätigkeits-, Zahl-, Umstandswörter usw. mit kleinem Anfangsbuchstaben schreibt. Das veranlaßt die Kinder zu der Frage:

Besonderes Ziel: In welchen besonderen Fällen wird der kleine Anfangsbuchstabe geschrieben?

II.

Anschaulichkeit im Unterrichte! Darum gebe man nicht etwa den Kindern die fertigen Regeln, wie es — ich weiß es aus Erfahrung — hier und da noch vorkommen soll. Der Erfolg würde sein, daß sich die Kinder die Regeln zwar einprägen würden, aber im gegebenen Falle würden sich die Kinder nicht auf sie besinnen und sie darum nicht zur Anwendung bringen können. Man wähle vielmehr ein Sprachstück, das Beispiele für die zu findenden Regeln enthält. Sehr brauchbar ist für diesen Zweck das Werkchen: „Ernst Hesse, 150 Diktate in Aufsatzform mit Verknüpfung der Unterrichtsstoffe“. Heft 3 dieses Werkchens bringt unter Nr. 100 einen kleinen Aufsatz, der für unsern Zweck sich vorzüglich eignet. Er enthält die Behandlung der sprichwörtlichen Redensart: „Da liegt der Hase im Pfeffer“. Da das genannte Sprachstück bereits im Jahrgang 1907 von „Aus der Schule — für die Schule“ auf Seite 275 sich abgedruckt findet, so erübrigt sich hier eine Wiederholung.

Da nun der „Lehrplan für die Chemnitzer Volksschulen“ die „Behandlung sprichwörtlicher Redensarten nach ihrem sinnlichen Hintergrunde und ihrer Bedeutung“ vorschreibt, so würde jetzt diese Behandlung vorzunehmen sein; dann wäre sie so kurz wie möglich zu fassen. Besser ist es schon, wenn die vorhandene Zeit es gestattet, die sprichwörtliche Redensart: „Da liegt der Hase im Pfeffer“ in einer besonderen Unterredung zu behandeln. Ich verweise auf meine diesbezügliche Arbeit in Heft 6 von „Aus der Schule — für die Schule“.

Nun zur Verwendung unseres Sprachstückes als Anschauungsmittel für die Beantwortung unserer Hauptfrage: In welchen besonderen Fällen wird der kleine Anfangsbuchstabe geschrieben?

Diese Unterredung würde, kurz skizziert, folgenden Verlauf nehmen.

Der Lehrer jagt den ersten Satz vor, und zwar langsam, deutlich, mit guter Aussprache und Betonung. Die Schüler wiederholen ihn, vielleicht erst einige Schüler einzeln, dann alle Schüler im Chöre. Wiederum ist dabei auf gute, lautreine Aussprache zu achten. Insbesondere ist hier ein geeigneter Zeitpunkt, dialektische Aussprache zu bekämpfen, wie z. B. die in der Chemnitzer Gegend übliche dumpfe Aussprache des a und o, so daß diese Buchstaben fast wie dumpfes o und u klingen.

Vom ganzen Satze nun zu seinen Teilen, den Wörtern! Wie ich schon im Dezemberheft des Jahrgangs 1906 von „Aus der Schule — für die Schule“ gezeigt habe, kommt es bei der orthographischen Behandlung der einzelnen Wörter darauf an, durch scharfes Anschauen nach dem Schema „Wort — Silben — Buchstaben“ ein genaues Wortbild zu entwerfen und dem Schüler einzuprägen, während die

bekannten Wörter, deren Wortbild den Schülern schon von früher her bekannt ist, entweder nur flüchtig behandelt oder auch ganz weggelassen, also durch Striche ersetzt werden.

Bei diesem Diktate der Schüler für die Wandtafel haben manchmal alle oder wenigstens viele, manchmal nur einige Schüler die richtige Schreibweise genannt. In beiden Fällen schreibe der Lehrer das betreffende Wort, ohne auf die falschen Meinungen zu hören, in der richtigen Schreibweise an die Wandtafel. Steht der erste Satz vollständig an der Tafel, so haben die Schüler Gelegenheit, ihren Verwunderungen, Mutmaßungen und Fragen Ausdruck zu geben. Dazu bietet sich sofort bei „überhand nehmen“ Gelegenheit. Gewiß hat es beim Anschreiben an die Wandtafel Schüler gegeben, die „überhand“ als zwei Wörter betrachteten, folglich „hand“ mit großem Anfangsbuchstaben geschrieben wissen wollten. Aber die nähere Betrachtung dieses Falles führt die Schüler zu der Ansicht, daß Dingwörter in stehenden Verbindungen mit Tätigkeitswörtern mit kleinem Anfangsbuchstaben geschrieben werden.

Damit ist bereits die erste Regel gewonnen. Um sie nicht in Vergessenheit geraten zu lassen und im Wiederholungsfalle sie gleich zur Hand zu haben, notiere sie der Lehrer an einer zweiten Schultafel als 1. Regel; ebenso verfare er — das sei hier gleich vorausgenommen — mit den noch folgenden Regeln.

Der Ausdruck „mittels“, auch im ersten Satze, führt zu der zweiten Regel:

Dingwörter, die nicht als Dingwörter, sondern als Verhältniswörter gebraucht werden, schreibt man mit kleinem Anfangsbuchstaben. Beim zweiten Satze unseres Sprachstückes, der natürlich wie alle folgenden vor dem Entwickeln unserer Regeln über den kleinen Anfangsbuchstaben erst in der oben beschriebenen Art und Weise an der Wandtafel stehen muß, stoßen wir auf den Ausdruck „ohne weiteres“. Seine Betrachtung führt zu der Regel drei:

Eigenschafts- und Umstandswörter in stehenden Verbindungen werden mit kleinem Anfangsbuchstaben geschrieben.

Beim dritten Satze stoßen wir auf „jedenfalls“, im fünften auf „möglicherweise“. Die Erläuterung dieser Ausdrücke läßt die Kinder erkennen — und das ist dann die vierte Regel — daß als Umstandswörter gebrauchte Dingwörter auch mit kleinem Anfangsbuchstaben geschrieben werden. So schreitet die Betrachtung der einzelnen Sätze fort; sie ergibt entweder Bestätigung oder auch Ergänzung der bereits gefundenen Regeln.

III.

Da aber unser Sprachstück nicht alle Regeln berücksichtigt und auch nicht berücksichtigen kann, so muß auf der Stufe des Vergleichs ein andres Sprachstück herangezogen werden, das zunächst die folgenden Regeln finden läßt:

5. Regel: Die von Volks- und Ortsnamen abgeleiteten Eigenschaftswörter auf -ich werden mit kleinem Anfangsbuchstaben geschrieben.

6. Regel: Dingwörter, die als Binde- oder unbestimmte Zahlwörter gebraucht werden, schreibt man mit kleinem Anfangsbuchstaben. Zum andern aber wird das neue Sprachstück, das selbstverständlich wesentlich kürzer behandelt werden muß, die bereits gefundenen Regeln bestätigen, mithin ihr Verständnis im Schüler fördern.

IV.

Auf dieser Grundlage ist es nun leicht, ein System aufzustellen. Die Betrachtung der gefundenen Regeln ergibt, daß sich einige von ihnen, so z. B. die 2., 4. und 6. Regel, zu einer Regel verschmelzen lassen.

Ferner wird es sich nötig machen, eine bestimmte Ordnung eintreten zu lassen, etwa die nachfolgend gebrauchte.

Das Ergebnis dieser Unterrichtsarbeit würde nun das folgende System sein:

Mit kleinem Anfangsbuchstaben schreibt man:

1. Dingwörter, wenn sie nicht als Dingwörter, sondern als Verhältniß-, Binde-, unbestimmte Zahl- und Umstandswörter gebraucht werden, z. B.:

mittels, falls, ein bißchen, jedenfalls;

2. Dingwörter in stehenden Verbindungen mit Tätigkeitswörtern, z. B. es nimmt überhand;

3. die von Volks- und Ortsnamen abgeleiteten Eigenschaftswörter auf -ich, z. B. die römischen Kaiser;

4. Eigenschafts- und Umstandswörter in stehenden Verbindungen, z. B. ohne weiteres.

V.

Auf der Stufe der Anwendung und Übung betrachte man es nun nicht als Hauptache, die gefundenen Regeln den Schülern „einzupauken“. Wichtiger würden folgende Aufgaben und ihre Lösungen sein:

Suchen von Beispielen für jede einzelne Regel mit Zuhilfenahme des Lese- und Realienbuchs, des Erfahrungslebens des Kindes usw.

2. Schreiben des Sprachstück als Diktat.

3. Im übrigen Unterrichte, vor allem im Deutschunterrichte, gelegentliches Zurückgreifen auf die gefundenen Regeln.

Jose Blätter.

I. Feuilleton.

Pädagogische Bildnisse.

Von C. Biegler.

39. P. Weggoldt.

Georg Peter Weggoldt wurde am 18. August 1844 in Lützelsachsen bei Weinheim als Sohn eines Küfers und Landwirts geboren. Er besuchte die Dorfschule bis zu seiner Konfirmation 1859. Nach zweijähriger privater Vor-

bereitung trat er 1861 in das unter Sterns Leitung stehende Seminar zu Karlsruhe ein; doch konnte Stern seines hohen Alters wegen nicht mehr anregend wirken. Bei dem Austritt aus dem Seminar im Frühjahr 1863 hatte Weygoldt nach seinen eigenen Worten als Haupterwerb zu verzeichnen: „1. Die Pflege des Sinnes für zeichnerisch schöne Formen, 2. die Freude an der Welt der Töne, 3. die Vorliebe für eine historische Auffassung der Dinge, 4. und hauptsächlich die sokratische Erkenntnis, daß ich eigentlich doch recht wenig wußte.“

Weygoldt wurde nun zunächst Hilfslehrer in Strümpfelbrunn, dann in Bretten, darauf in Heidelberg; 1864 ging er als Unterlehrer an das große Institut von Erhardt in Heidelberg, wo er in der Töcherschule und in der Versuchsschule zum Gymnasium zu unterrichten hatte. Hier faßte er alsbald den Entschluß, sich auf die Maturitätsprüfung und das Universitätsstudium vorzubereiten. Dieses Ziel erreichte er in 23 Monaten fast ohne jeden Lehrer, obgleich er wöchentlich 38—40 Unterrichtsstunden zu geben hatte. Allerdings bekennt er, in dieser Zeit keinen einzigen freien Tag gehabt und nie mehr als 4—5 Stunden geschlafen zu haben. Heidelberg stand damals auf dem Höhepunkte des Ruhmes. Weygoldt hörte Philosophie bei Zeller, Theologie bei Rothe, Hitzig, Schenkel, Holzmann, Gaß und Hausrath, Philologie bei Köchly und Kayser, Geschichte bei Häusser und Treitschke. Die Zeit seines Studiums war natürlich reich an Sorgen und Entbehrungen, die er aber mit Freuden auf sich nahm. „Meine Stelle bei Erhardt“, erzählte er, „mußte ich aufgeben. Meine Eltern mochte ich auch nicht um Unterstützung angehen; sie konnten auch nichts tun. Ich mußte also sehen, wie es ging. Im philologischen Seminar bezog ich halbjährlich ein Seminargeld von 25 Gulden; Konkurrenzprüfungen brachten mir durchschnittlich ebensoviel ein; in der Theologie erhielt ich erst in den späteren Semestern kleinere Beträge. Alles zusammen betrug aber kaum den sechsten Teil dessen, was ich zum Leben nötig hatte; fünf Sechstel mußten durch Privatunterricht erworben werden. Ich gab täglich 3—5 und in den Ferien, die ich, um Ersparnisse anzulegen, stets in Heidelberg zubrachte, 5—8 Stunden, meist in Häusern von Universitätsprofessoren und reichen Bürgern. Weil die Stunden sehr gering bezahlt wurden, war oft Ebbe in der Kasse. Ich ging dann Sonntags zu Fuß in meine 3 Stunden entfernte Heimat, brachte abends einen großen Laib Brot mit zurück und lebte von ihm und Wasser bis Donnerstags. Diese Frugalität, die ich hundertmale üben mußte, brachte jeweils meine Finanzwirtschaft wieder einigermaßen ins Gleichgewicht.“

Nach Ablegung der theologischen Hauptprüfung war Weygoldt Stadtbisitar in Eberbach und Durlach, kehrte aber schon 1874 zu seiner ersten Liebe zurück und übernahm die Leitung der höheren Bürgerschule in Weinheim, die er nach dem Lehrplane der Realgymnasien einrichtete. Hier gründete er auch seinen Hausstand, indem er sich mit der Tochter seines früheren Lehrers verheiratete. Als Frucht seiner Privatstudien erschien seine preisgekrönte Schrift: „Kritik des philosophischen Pessimismus der neuesten Zeit.“ Schon im Dezember des folgenden Jahres wurde Weygoldt die verantwortungsvolle Stelle eines Kreis Schulrates in Lörrach übertragen. Hier erwarb er sich besondere Verdienste um die Förderung des Turnunterrichts, der 1877 in Baden eingeführt wurde, und des Unterrichts in weiblichen Handarbeiten. In seinen Mußestunden trieb er philosophische Studien. Im Jahre 1878 erschien sein Buch: „Darwinismus, Religion und Sittlichkeit“, in welchem er die Darwinische Theorie selbst als die philosophisch allein mögliche Erklärung der organischen Welt bezeichnete, sich aber gegen die Übertreibungen Haeckels u. a. wandte. In den folgenden Jahren studierte er die Werke des Hippokrates und veröffentlichte darüber einige Abhandlungen; 1883 erschien „Die Philosophie der Stoa“ und 1885 „Die Platonische Philosophie“, beide für höher Gebildete aller Stände geschrieben. Im Sommer 1889 wurde ihm der Schulkreis Karlsruhe angeboten, und da sein Nervensystem stark angegriffen war, nahm er die Stelle auf Anraten seines Hausarztes an und siedelte im Juli nach Karlsruhe über. Im Oktober desselben Jahres wurde er zum Landtagsabgeordneten gewählt und erwarb sich als Berichterstatter über das Schulgesetz so große Verdienste, daß ihn der badische Volksschullehrerverein zum Ehrenmitgliede ernannte. Am 13. März 1894 wurde er in den Oberschulrat

berufen und hat hier als oberster Leiter des Volks- und Fortbildungsschulwesens bis zu seinem am 16. Dezember 1907 erfolgten Tode, also nahezu 14 Jahre, gewirkt. Unter seiner Tätigkeit hat das Volks- und Fortbildungsschulwesen in der materiellen Besserstellung der Lehrer und im Ausbau des Unterrichts einen bedeutenden Schritt nach vorwärts gemacht. Die jetzt geltenden Unterrichtspläne, die allerdings an die Tätigkeit der Lehrer hohe Anforderungen stellen, wurden von ihm ausgearbeitet und kommentiert. Zu Kreisschulräten wurden unter seiner Leitung in erster Linie Männer berufen, die zuerst Lehrer gewesen waren und dann sich Gymnasialbildung verschafft und studiert hatten. Auch um die Förderung der Haushaltungsschulen hat sich Weggoldt große Verdienste erworben.

So war Weggoldts Leben erfüllt von treuer Pflichterfüllung und dem unablässigen Streben nach den höchsten Zielen.

II. Rundschau.

1. Zeitgeschichtliche Betrachtungen.

„Es fiel ein Reif in der Frühlingsnacht“, so muß das Motto für die zweite Lesung des preussischen Lehrerbefoldungsgesetzes in der Kommission lauten. Die erste Lesung hatte den erfreulichen Eindruck hinterlassen, daß unsere Abgeordneten in wohlverstandenen Staatsinteresse der Volksschule geben wollten, was unter den obwaltenden Verhältnissen zurzeit möglich schien; es fehlte uns leider ein Bojse und Kügler, und so konnte es geschehen, daß bei der zweiten Lesung fast auf allen Punkten der Rückzug angetreten werden mußte, während in der Kommission für die Beratung der Staatsbeamtengehälter fast allenthalben am Gewonnenen festgehalten und besonders bei den höheren Beamten über die Beschlüsse der ersten Lesung hinausgegangen wurde. Wir wollen hier die Zahlen nicht wiederholen; die pädagogischen und politischen Tages- und Wochenzeitungen haben darüber schon berichtet. Bei der Vergleichung der Gehälter muß man sich davor hüten, mechanisch Anfangs- und Endgehalt nebeneinanderzustellen; wesentlich ist vielmehr die Gesamtsumme, die einem Beamten während der mittleren Amtsdauer gezahlt wird. Bei dieser Betrachtung wird zwar manches für Lehrer in günstigerem Lichte erscheinen; doch der Gesamteindruck läßt sich nicht verwehren, daß man die Bedeutung der Volksschule unterschätzt. Während man für das höhere Schulwesen eine überaus offene Hand gezeigt hat, spart man bei der Ausstattung der Volksschule. Wir fürchten, daß der Geschichtsschreiber, der in späteren Tagen das Fazit ziehen wird, über diesen Mangel an Verständnis für die Zeichen der Zeit harte Worte niederschreiben wird. Fast möchte es uns scheinen, als ob maßgebende Kreise noch der Meinung huldigten, vertiefte Volksbildung sei Luxus. Während auf der einen Seite augenblicklich für die höhere Mädchenbildung der seminarisch gebildete Lehrer nur noch als Notbehelf erscheint, setzt man für Seminarlehrer, die uns unsere Volksschullehrer heranbilden, Gehälter fest, die nicht gestatten, daß unsere Seminarlehrer vor dem Eintritt in den Seminardienst noch einige Jahre, frei von den Fesseln des Schulamts, an unsern Hochschulen am Ausbau ihrer Geisteswelt arbeiten; und die Präparandenlehrer, die junge Leute von 14—17 Jahren zu unterweisen haben, empfangen 4200 M Endgehalt, während für Mittelschulen geprüfte Lehrer an höheren Lehranstalten auf 4800 M steigen. Wir wissen, daß durch das hohe Gehalt allein die Leistungen der Schule nicht gehoben werden; aus einer angemessenen Bezahlung seiner Arbeit zieht aber jeder Mensch Schlüsse, wie hoch seine Tätigkeit eingeschätzt wird; je höher sie von seinen Volksgenossen bewertet wird, desto mehr feuert dies an, und „Luft und Liebe“ sind die zittliche großen Dinge.

Warum öffnet man dem Volksschullehrer nicht mehr die Schranken auf dem Gebiet der Fortbildung? Kurse gibt es genug, aber sie sind nur Stückwerk. Im Königreich Sachsen hat man durch die Neuordnung der pädagogischen Prüfung an der Universität Leipzig (Verordnung vom 6. Juni 1908) ganze Arbeit geleistet. Durch diese Prüfung wird das Recht erlangt, auf der Oberstufe von Realschulen, Lehrerseminaren und höheren Mädchenschulen unterrichten zu dürfen.

Neben den Studierenden, die von einer höheren Lehranstalt hergekommen sind, werden auch die sächsischen Volksschullehrer und -lehrerinnen zugelassen, die nach den bestehenden Bestimmungen zum Studium an der Universität Leipzig ermächtigt sind und diesem Studium wenigstens drei Jahre obgelegen haben. Neben Philosophie und Pädagogik muß jeder Kandidat sich in drei Fächern, die ähnlich wie bei der preussischen Mittelschulprüfung gewählt werden können, der Prüfung unterziehen. Warum haben wir in Preußen nicht ähnliche Einrichtungen? Wie nötig wäre unseren höheren Mädchenschulen ein Lehrerstamm, der so gewonnen würde; denn trotz der gleichen Besoldung, die künftig den Lehrern an den höheren Knaben- und den Mädchenschulen gewährt wird, berechtigen manche Beobachtungen bei den Ausschreibungen der Oberlehrerstellen an den Mädchenschulen zu der Befürchtung, daß tüchtige Akademiker sich im allgemeinen den Knabenschulen zuwenden werden. Für Lehrerinnen hat man bereits die Oberlehrerinnenprüfung geschaffen; warum fehlt eine ähnliche Prüfung für Lehrer? — Und noch nach einer anderen Seite hin bedürfen wir einer Verbesserung unseres Prüfungswezens. Wir sind überzeugt, daß die pädagogische Tüchtigkeit bei der Prüfung für Mittelschullehrer nicht genügend zur Geltung kommt. Sollen unsere Mittelschulen wirklich wesentlich bessere Leistungen erzielen als die Volksschulen, so brauchen wir daran vor allen Dingen Lehrer mit hervorragendem Lehrgeschick und gutem erzählischen Einfluß. Dabei ist vorauszusetzen, daß diese auch ihr Wissensgebiet über das Seminarwissen hinaus werden erweitert haben; doch ist nicht immer gerade das oft beträchtliche Wissensgebiet nötig, was bei der Mittelschulprüfung verlangt wird. Es sollte den Gemeinben möglich sein, bei den Provinzialschulkollegien Volksschullehrer mit hervorragenden Unterrichtsleistungen für die Mittelschulprüfung vorschlagen zu dürfen; diesen sollte man durch ein Zeugnis pro loco die Befähigung für die Schule, an die sie berufen werden sollen, zusprechen, wenn sie nachweisen können, daß ihre allgemeine Bildung auf fleißiges Studium nach ihrer Seminarzeit schließen läßt. Wer beobachtet, wie in heutiger Zeit viele Gemeinden gezwungen werden, Leute, die zwar die Mittelschulprüfung bestanden haben, als Lehrer und Erzieher aber herzlich geringe Leistungen aufweisen, wegen des notorischen Mangels an Bewerbern zu berufen, der würde obige Lösung als eine Wohltat für unser Mittelschulwesen betrachten. Abweichend von den Gegnern aller über die 2. Lehrerprüfung hinausgehenden Prüfungen halten wir die vorgeschlagene für nötig, weil dadurch die Weiter- und Günstlingswirtschaft erschwert wird.

Personalien. Hermann Jahnke ist am 12. Dezember in Böhscha bei Wehlen, wohin er sich seit seiner Pensionierung zurückgezogen hatte, im Alter von 63 Jahren gestorben. Er stammte aus Wintersfelde in Pommern und hat sich als Berliner Volksschullehrer durch Schriftstellerei einen geachteten Namen erworben. Sein Hauptgebiet war die vaterländische Literatur, wodurch er mit Bismarck in persönliche Verührung gekommen ist. Auch als Bühnendichter hat sich der Verstorbene mehrfach mit Glück versucht.

2. Pädagogische Mitteilungen.

Die Stellung der Volksschule in der Gegenwart.*) E. Leupold, „Deutsche Schulpraxis“ 08, 41: Der Unterricht von heute darf nicht bloß Überlieferung alter Kenntnisse an ein neues Geschlecht sein. Unterricht muß Einführung ins Leben sein. Der Volksschulunterricht ist nicht eine Vorstufe, sondern die Hauptstufe alles Unterrichts, auf der sich ergänzend, ausgleichend, füllend, vertiefend aller weitere Unterricht aufbauen soll. Das Ziel der Volksschule umfaßt eine volkstümliche geistige Ausbildung und die Erziehung zur praktischen Arbeitstüchtigkeit. Damit wird die Volksschule nicht mehr bloß als unterstes Glied unserer Schulorganisation eingefügt. Sie wird selbständig gemacht, groß und bedeutungs-

*) Unter den „Pädagogischen Mitteilungen“ wollen wir mehr als bisher eine Reihe von Auszügen aus wichtigeren pädagogischen Aufsätzen anderer Zeitschriften bringen, um unsern Lesern einen möglichst weiten Überblick über alle bemerkenswerten Erscheinungen in der pädagogischen Literatur zu geben.

voll für das ganze Volk. An der Volksschule kann man den Kulturstand eines Volkes messen.

Rudolf Hildebrand als Unterrichtskünstler. E. Linde, „Die Lehrerin in Schule und Haus“ XXV. 1, 2: Der Unterrichtskünstler ist im Gegensatz zum Unterrichtshandwerker und zum Unterrichtstechniker eine pädagogisch schöpferische Persönlichkeit. Die künstlerische Stellung zum Lehrstoffe besteht darin, daß er uns wie einem Rudolf Hildebrand lebendig wird, daß wir ihn nicht in der abgeblähten unpersonlichen Form der abstrakten Begriffe im Gedächtnis haben, daß er vielmehr als ein wertvolles konkretes Besitztum unsern ganzen innern Menschen bewegt und bereichert. Das setzt ein reiches Wissen voraus. Nur der Lehrer vermag künstlerisch zu gestalten, der aus dem Vollen schöpfen kann. Auch in bezug auf Auffassung und Anfassung des Schülers zeigt sich Hildebrands Künstlertum; auch hier steht der Begriff des Lebens, des Lebendigen im Mittelpunkt. Das Gedächtnis ist die Domäne des Unterrichtshandwerkers, der Unterrichtstechniker wendet sich vorzugsweise an den Verstand, der Unterrichtskünstler hat es hauptsächlich auf die eigentlich schöpferischen Vermögen der Seele abgesehen: Phantasie und Gefühl, Anschauungskraft und Gemüt. Dabei teilt er aber niemals den Menschen im Schüler, es kommt ihm genau wie dem Dichter darauf an, den Menschen in seiner Totalität zu packen. Auch in bezug auf die Persönlichkeit machen sich drei Stufen geltend: Der Unterrichtshandwerker verläßt sich auf seinen Stoff, sein Buch, der Unterrichtstechniker auf die Gestaltung des Stoffes, auf seine Methode, der Unterrichtskünstler vertraut nur auf die innere Wiedergeburt des Stoffes zu eigenem Leben, das ist auf seine Persönlichkeit. Charakteristisch dafür ist die Verwendung der Mittel des registrierenden Künstlers und des Humors, der Benutzung der Gelegenheit innerhalb der notwendigen Grenzen und ein volles und reines Menschentum.

Kunstverständnis. D. W. Klinkt, „Schweiz. Lehrertg.“ 08, 38. Wenn trotz der gleichartigen Wirkung des direkten Faktors, der Summe von Sinnesindrücken, das ästhetische Urteil verschieden ausfällt, so ist klar, daß zu ihm noch etwas hinzukommen muß, was im Beschauer liegt. Dieser assoziative Faktor vermag unter Umständen den Charakter des direkten Eindrucks sehr zu ändern. Ein Kunstwerk verstehen, heißt nichts anderes, als sich in das, was der Künstler damit zum Ausdruck bringen will, mit Hilfe assoziativer Faktoren einfühlen; somit ist das Kunstverständnis abhängig vom gesamten geistigen Niveau des Beschauers und seiner Fähigkeit zur Reproduktion von Gefühlen. Eine nicht zu unterschätzende Rolle bei der Beurteilung von Kunstwerken spielt auch die Suggestion. Sogar das Urteil der Kritiker von Beruf kann sehr unsicher werden, wenn der Name des Meisters eines Kunstwerkes verloren gegangen ist, und man kann es oft erleben, daß Leute ihr Urteil über ein Gemälde wesentlich ändern, wenn sie nachträglich den Namen des Künstlers erfahren.

Kunst als Ausdruck der Persönlichkeit. Gedanken Goethes angewendet auf die Lehrkunst. Ad. Bär, „Lehrertg. f. Thür. u. Mitteld.“ 08, 43, 44: Nach Goethes Ansicht hat die Tätigkeit des Künstlers, von der Basis der gegebenen Anlage ausgehend, drei Richtungen: sie ist 1. Erlernung und Ausübung der Kunstregeln, der Technik; sie ist 2. Vertiefung in den Gegenstand und 3. Ausbildung der Persönlichkeit. In dieser Anordnung ist zugleich ausgesprochen, welchen Wert Goethe jeder dieser drei Tätigkeiten zuerkennt: Die Erlernung und Beherrschung der Technik ist nur Voraussetzung der Kunst, die Persönlichkeit allein ist die schaffende Kraft. Kunst ist Ausdruck der Persönlichkeit. Auch die Lehrkunst setzt zweierlei voraus: 1. angeborene Anlage und 2. Beherrschung der Technik. Unterrichtskunst ist zuerst Leben des Lehrers in seinem Unterrichtsstoff, im Nacherleben und Erfassen seines inneren Gehaltes und Gestaltung des Stoffes für seine Schüler. Unterrichtskunst ist ferner Leben des Lehrers mit seinen Schülern und für seine Schüler. Unterrichtskunst ist drittens Aufbau der eigenen Persönlichkeit des Lehrers auf der Grundlage der Schularbeit. Unterrichtskunst ist die Kunst der Selbstdarstellung.

Von welchen Gesichtspunkten aus müssen Gemälde betrachtet werden? L. Segebarth, „Deutsche Bl. f. erz. Unt.“ 09, 7: Man hat viel mehr Nutzen und Freude, wenn man sich darauf beschränkt, wenig, dieses aber um so gründlicher,

zu betrachten, denn viel ebenso flüchtig als zwecklos zu „sehen“. Ein Kunstgegenstand bietet sofort erhöhtes Interesse, wenn man sich vergegenwärtigt, in welcher Umgebung er sich befand, zu welchem Zweck er diente, bevor er als Nummer Soundso seinen Platz im Museum fand. Erst inmitten der dazu gehörigen Umgebung löst das Bild das erstrebte Behagen aus. In den Bildern einer bestimmten Epoche prägt sich immer ein bestimmter Charakter aus; darum darf jede Epoche nur unter einem ganz bestimmten Gesichtspunkt gemessen werden.

3. Sprachdecke des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins.

Coeducation.

„Coeducation“, ein Fremdwort, das in letzter Zeit immer häufiger auftaucht, gehört zu den überflüssigen und leicht ersetzbaren; diemal aber der deutsche Michel in alles Fremdklingende närrisch verliebt ist, wird er sich dieses herrliche Wort so leicht nicht entgehen lassen. Hätte er es nie gehört, so wäre er gewiß auch mit dem schlichten „gemeinsamen Unterricht“ oder „Gemeinunterricht“ zufrieden. Nun aber haben es gedankenlose oder bequeme Federhelden als etwas angeblich Neues aus Amerika eingeführt, und das Wort mit seinem gelehrten Brunkgewande findet hundertfachen Widerhall. Könnte man doch den allerersten Anfängen zu Leibe gehen! Ist ein solcher Fremdling erst einmal auf dem Plane erschienen, dann ist es meist schon zu spät. Sehr erfreulich ist es deshalb, zu bemerken, auf wie mancherlei Weise ein kürzlich erschienener Bericht der Bremer Schuldeputation das Fremdwort vermeidet durch die deutschen Ausdrücke: „gemeinsamer (Schul-)Unterricht, gemeinsame Einschulung, Gesamtschule“. Daneben kämen noch „Gemeinschule, Gemeinschaftserziehung, Gesamtunterricht“ und „Gemeinunterricht“ in Betracht. Also unsere liebe deutsche Sprache kommt wirklich nicht in Verlegenheit, wenn sie den Begriff mit eigenen Mitteln ausdrücken soll. Natürlich wird man sofort den Einwand erheben, daß ja die Hauptsache — der gemeinsame Unterricht beider Geschlechter — in dem Worte nicht zum Ausdruck komme. Immer das alte Lied: die gewissenlosen Verächter des heimischen Sprachgutes sind zugleich übergewissenhafte Sprachrichter. Als ob der vermißte Begriff etwa in Coeducation, das doch wörtlich nur „Miterziehung“ und nichts weiter bedeutet, zum Ausdruck käme! Kann man ihn nicht ebenso gut in das Wort „Gesamt-“ oder „Gemeinunterricht“ hineinlegen und = fühlen? zumal in das zweite dieser Wörter, das noch in keiner anderen Bedeutung üblich ist, also nicht zu Mißverständnissen führen kann, während allerdings „Gesamtunterricht“ als Gegensatz zu „Einzelunterricht“ aufgefaßt werden könnte. Sagen wir also „Gemeinunterricht“ und wirken wir, ein jeder nach seinen Kräften und in seinem Kreise, dahin, daß das klägliche Gewächs „Coeducation“ baldigst ausgerottet werde!

III. Büchertisch und Lehrmittelschau.

1. Besprechungen.

Ch. Rogge, **Religiöse Charaktere aus dem 19. Jahrhundert.** 168 S. Greiner und Pfeiffer, Stuttgart. Geb. M. 2,50.

Ein gehaltvolles Buch in vornehmer Ausstattung. Der Verfasser will zeigen, wie stark auch im 19. Jahrhundert, der scheinbar von der Religion abgewandten Epoche, die religiösen Kräfte auf dem Grunde der Seelen gewirkt und zu den Aufgaben und Gedanken der neuen Zeit in innere Beziehung getreten sind. Er wählt als Beispiele Goethe, Schleiermacher, Carlyle, Wichern und Bismarck und läßt diese so weit als möglich selbst zu Worte kommen. Wir geben ein Beispiel hiervon in den „Blüten und Früchten“ dieses Festes. Das Buch wird an vielen Stellen Segen verbreiten, indem es lehrt, daß nur auf religiösem Boden menschliche Stärke gedeiht, und daß Gott heute noch, wie ehemals durch den Mund der Väter und Propheten, durch seine auserwählten Rüstzeuge zu uns spricht. „Überall weht Gottes Hauch.“

M. G.

Dr. Wilke, Der Kleine Katechismus Luthers und seine Behandlung.

52 S. Dürr, Leipzig. M. 1,—.

Der Verfasser will die Forderung der preussischen Allgemeinen Bestimmungen, daß auf der Mittel- und Oberstufe besondere Stunden für den Katechismus angesetzt werden müssen, gegenüber der Herbart'schen Schule, die gelegentlichen Anschluß des Katechismus fordert, verteidigen. Er vertritt die Meinung, daß eine wirklich nachhaltige religiöse und sittliche Einwirkung auf Kinder im biblischen Geschichtsunterricht nicht erreicht werden könne, „das kann nur geschehen durch jahrelang dauernden, besonderen religiös-sittlichen Unterricht in besonders dazu angelegten, alle Wochen ein- bis zweimal sich wiederholenden (Katechismus) Stunden“. Diese Behauptung wird vielfach Widerspruch erfahren. Trotzdem können wir den Gegnern solcher Anschauung das Studium der Broschüre empfehlen; denn sie bringt im einzelnen viele treffende Ausführungen, deckt manchen Gedanken, der vielleicht dem oder jenem bisher verhüllt gewesen ist, klar auf und wird der praktischen Behandlung des Katechismus gute Dienste leisten; auch ist es nur heilsam, wenn man sich von Zeit zu Zeit mit den Gedanken aus einem anderen Lager auseinandersetzt. Zunächst widerlegt W. die Einwände gegen die Brauchbarkeit des Kleinen Katechismus als Grundlage für den systematischen Religionsunterricht. Er gibt die formellen sprachlichen Schwierigkeiten für unsere Zeit zu. Gegenüber den Angriffen auf den sittlich-religiösen Gehalt hebt er hervor, a) daß die Verwendung des jüdischen Defalog im I. Hauptstück kein Mangel, sondern ein Vorzug ist; denn: α) Luther wahrt damit die historische Kontinuität; β) folgt dem Beispiele Jesu; γ) befolgt pädagogische Grundsätze. b) Luthers Erklärung im II. Hauptstück beseitigt die vorhandenen dogmatischen Reime. c) Luthers Katechismus enthält die wichtigsten christlichen Lehren und Ideen. d) Die im Katechismus niedergelegte Welt- und Lebensauffassung Luthers stimmt im wesentlichen mit unsrer modernen überein. e) Der bedeutendste Vorzug des Katechismus ist sein bekennnismäßiger Charakter. Im 2. Teil spricht er von der Behandlung des Katechismus. Er führt aus: 1. Das sogenannte anlehrende Verfahren ist zu verwerfen, dagegen der Katechismus im Zusammenhang und in besonderen Stunden zu behandeln und zwar: a) mit Rücksicht auf den Katechismus selbst; b) mit Rücksicht auf das Kind; c) wegen der Notwendigkeit einer besonderen Glaubensunterweisung und β) wegen der Notwendigkeit einer besonderen sittlichen Unterweisung. 2. Das herkömmliche Verfahren charakterisiert er an Kahle und an Seeliger und verwirft deren Ausgehen vom Katechismustext. Als das richtige methodische Verfahren bezeichnet er für den neuen Stoff das induktiv-synthetische, für den Wiederholungsstoff das deduktiv-analytische. Das Verfahren im besonderen wird nachgewiesen: am I. Hauptstück, am 1. Artikel auf der Mittelstufe und dem ganzen II. Hauptstück auf der Oberstufe, am III. Hauptstück und am I. Hauptstück auf der Oberstufe. Im Anhang bringt er Entwürfe zu Lektionen auf der Mittel- und Oberstufe.

M. G.

Busch, Das Markus-Evangelium als Grundlage zur Gewinnung des Lebensbildes Jesu. 136 S. Meher (G. Prior), Hannover. Kart. M. 2,—.

Im 1. Teil zeigt der Verfasser an der Hand des Markus in Einzelgeschichten die Wirksamkeit Jesu, im 2. entrollt er in den Kapiteln Hintergrund, Umrisse, Schöpfer, Rahmen und Umschrift des Bildes „das Gesamtbild Jesu Christi, des Sohnes Gottes“, wobei die übrigen Evangelien zu ihrem Rechte kommen. — Die Schrift steht auf positivem Standpunkt; der Verfasser huldigt zu sehr der symbolischen Deutung (Passahlamme auf Christi Opfertod S. 80, Wachen des Hohenpriesters in der Nacht vor dem großen Veröhnungstage in Beziehung gesetzt zu Jesu Wachen in der Nacht vor Karfreitag); auch braucht er die theologische Phraseologie zu reichlich (in Gethsemane „ringt Jesus mit den Mächten des Todes und der Hölle“ — durch das heilige Abendmahl soll ich „in die Gemeinschaft des Leibes und Blutes Christi eintreten“; Christi Blut und Gerechtigkeit ist das hochzeitliche Kleid, ohne das niemand vor Gott bestehen kann S. 127), anstatt dem kindlichen Verständnis ein Dolmetsch zu sein. Im allgemeinen sind seine Erläuterungen zu den Geschichten mehr Paraphrasen; er geht nicht tief genug und hebt die Hauptsachen nicht knapp genug hervor.

M. G.

Richter, Raoul, **Einführung in die Philosophie.** 128 S. B. G. Teubner, Leipzig. Geb. M. 1,25.

Diese sechs Vorträge wenden sich nach einer Bemerkung des Verfassers (S. 114) an „Menschen der höheren Sehnsucht . . . die durch die Arbeit ihres intellektuellen Gewissens der alten Ideale beraubt nach neuen Idealen dürsten“. Und sollten wir Lehrer nicht vielfach zu ihnen gehören? Allen denen sei das Bändchen warm empfohlen. Es bietet eine überaus klare, leicht verständliche (d. h. für den, der nach Orientierung über die philosophischen Fragen von innen heraus gedrängt wird) Übersicht und Einführung in die verschiedenen Probleme. Nach Abgrenzung und Wesensbestimmung der Philosophie werden die Erkenntnistheorie, das metaphysische und das Wertproblem erörtert. — Soll des Verf. Standpunkt kurz angedeutet werden, so könnte es wohl durch die beiden Begriffe des Spiritualismus (der Fernerstehende bringe den Begriff ja nicht irgendwie mit Spiritismus in Verbindung!) und des außerpersönlichen Pantheismus geschehen. — Im Hinblick auf die vorherrschenden religiösen Interessen sei bemerkt, daß die religions-philosophischen Fragen verhältnismäßig ausführlich behandelt sind. P.

Louis Plaf, Direktor des Erziehungsheims am Urban. **Gesundung des sozialen Lebens durch Volkserziehung.** 123 S. Karl Heymann, Berlin. M. 2,—.

Verfasser, ein warmer Freund seines Volkes, sieht mit tiefer Bekümmernis die großen Gefahren unseres sozialen Lebens, wie sie in der Überschätzung des Äußerlichen, in der Oberflächlichkeit der Bildung, überhaupt in der Inkongruenz der äußeren und inneren Kultur, besonders in dem mangelnden Ethos, in der Entfremdung der verschiedenen Volksschichten gegeneinander und manchem anderen in die Erscheinung treten, und macht nun verschiedene beachtenswerte Vorschläge zur Überwindung. Auf dieses reichhaltige Programm, das ja zu fast allen Fragen der Erziehungsreform Stellung nimmt, können wir hier nicht eingehen; aber dem, den das Thema interessiert, sei die Schrift warm empfohlen. P.

Andrea Guarnas Bellum Grammaticale und seine Nachahmungen von Prof. Johannes Volte (Band XLIII der Monumenta Germaniae Paedagogica). 25 Bogen. A. Hofmann & Co., Berlin. M. 11,—.

Die Monumenta Germaniae Paedagogica, begründet von Karl Rehrbach und herausgegeben von der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte, bedürfen keiner besonderen Empfehlung, sondern es genügt, wenn wir unsere Leser, denen große Bibliotheken oft nicht zugänglich sind, auf das Vorhandensein dieses Sammelwerks, dessen wissenschaftliche Bedeutung anerkannt ist, aufmerksam machen. Der vorliegende Band, der Andrea Guarnas Dichtung Bellum Grammaticale mit ihrer humoristischen Erläuterung der Entstehung der Unregelmäßigkeiten in der lateinischen Sprache enthält, hat zwar für unsere Volksschule geringere Bedeutung, doch sei auf desto wichtigere Quellenwerke für die Geschichte der Pädagogik hingewiesen, die in jener Sammlung bereits erschienen sind, z. B. Geschichte des mathematischen Unterrichts im deutschen Mittelalter (Bd. III), Die deutschen Katechismen der böhmischen Brüder (Bd. IV), Philipp Melancthon als Präzeptor Germaniae (Bd. VII), Die pädagogische Reform des Comenius (Bd. XXVI u. XXVII), Die Jugend und die Erziehung der Kurfürsten von Brandenburg u. Könige von Preußen (Bd. XXXIV) u. a. m. M. G.

F. Gansberg, **Streifzüge durch die Welt der Großstadtkinder.** Lebensbilder und Gedankengänge für den Anschauungsunterricht in Stadtschulen. 2. Aufl. mit Buchschmuck von C. Windels. 233 S. B. G. Teubner, Leipzig. Geb. M. 3,20.

Gansbergs Bücher sind ein Genuß für jeden suchenden und strebenden Lehrer; hoffentlich werden sie auch ein Segensquell für unsere Schüler. Allerdings lassen sich seine köstlichen Darbietungen nicht direkt im Unterricht verwerten, weil sie kein „objektiver Lehrstoff“ sind, sondern „subjektive Unterredungen“ des Verfassers mit den Kindern seiner eigenen Klasse auf Grund ihrer individuellen

heimischen Verhältnisse und persönlichen Erlebnisse. Aber gerade in dieser Intimität liegt eben der geheimnisvolle Zauber und das schöpferische Moment der kleinen Kunstwerke; und ihm hierin verständnisvoll nachzueifern und seine feine Art mit Kindern umzugehen auch in unsere Schulen zu verpflanzen: das ist nunmehr die unerläßliche Aufgabe für jeden von uns. „Die Ermunterung zu produktiver, darstellender Tätigkeit im Unterricht ist deshalb der tiefere Zweck“ auch in der vorliegenden, reichhaltigen und meisterhaft illustrierten Schrift, die hiermit jedem Kollegen aufs allerbeste empfohlen wird, selbst wenn er über unsern bisherigen Anschauungsunterricht nicht ganz so radikal denkt wie der Bremer Schulmann. Wendenburg.

Hans Holger, **Ina Holms Ehe**. Xenien-Verlag, Leipzig 1908. Geb. M. 3,—.

Schon viel ist über freie Liebe und Ehe geschrieben worden, beide haben glänzende Vertreter und scharfe Ankläger gefunden. Holger verherrlicht in seiner Novelle den freien Liebesbund und legt die Schöben und Mängel der Ehe als Institution schonungslos bloß. Dabei bemüht er sich allerdings möglichst sachlich zu sein. Die beiden Menschen, die sich im freien Liebesbunde vereinigen, sind durchaus sympathische Naturen, und wenn sie sich über die äußeren Formen und Satzungen hinwegsetzen, so sind sie sich der Verantwortlichkeit ihres Schrittes innerlich voll bewußt, vor allem der Verantwortung gegenüber der kommenden Generation. Eigentlich ist es unverständlich, warum diese beiden Charaktere, bei denen alle Vorbedingungen zu einer idealen Ehe vorhanden sind, vor der äußeren Form zurückschrecken. Der Verfasser muß selbst zugeben, daß vorerst nur ein kleiner Teil der Menschen zur freien Liebe reif ist; solange dies aber der Fall ist, hat die Gesellschaft die heilige Pflicht, auf irgendeiner Form zu bestehen, damit nicht die Familie und in ihr sie selber sich auflöse. Immerhin ist die Novelle, die sich durch eine schöne, fließende Sprache und poetische Naturschilderungen auszeichnet, genußvoll zu lesen, wenn sie auch den Gegner der freien Liebe nicht zu ihrer Tendenz zu bekehren vermag. Sch.

Dr. Münz, **Ibsen als Erzieher**. Xenien-Verlag, Leipzig. Geb. M. 3,—.

Zu den Pionieren des Lebens, die dem Niedergange immer mehr Boden abgegraben haben, gehört vor allem der große Norweger Ibsen, der vielen als Naturalist im Sinne Zolas gilt, in Wirklichkeit aber Gedankendichter ist, der von einer Idee ausgeht und zu ihr wieder zurückgeht und darin Wesensverwandtes mit unserem Schiller zeigt. Der Verfasser hat es nun prächtig verstanden, uns den persönlichsten Dichter, den sittenstrengen Revolutionär, der neue Ideale, besonders neue Erziehungsideale aufstellt, in beredter Sprache zu schildern. Der nordische Seher ist dem aufdringlichen Tendenzdrama abhold; er kennt nur eine Tendenz, sein Volk zu wecken durch kraftvoll-buntfarbige Menschenschilderung. Sein oberster Grundsatz fordert die Pflichten gegen sich selbst, da sie Pflichten gegen das Weltall sind. Darum verwirft er alle Halbheit und Zweispieltigkeit des menschlichen Wesens. „Sei du selbst! und alles oder nichts“ sind die zwei Forderungen, die er immer und immer wieder aufstellt. Dieser Glaube an sich und an den Fortschritt schült ihn vor dem entnervenden Pessimismus. Dann gebent der Verfasser vor allem des Bahnbrechers, der für eine natürliche Stellung der beiden Geschlechter zueinander eintritt. Das Weib soll nicht neben, sondern mit dem Manne durchs Leben gehen. Nur die Frauen, die den Mut der eigenen Verantwortung besitzen, die wahr und treu gegen sich selbst sind, werden die wahren Stützen der Gesellschaft sein. In ihre Hand ist die Zukunft der Nation, die Erziehung der Kinder gelegt. Die ideale Erziehung aber besteht darin, der selbständigen, naturnotwendigen Entwicklung der Kinder ratend und fördernd zur Seite zu stehen, ohne ihrer Eigenart Gewalt anzutun. So sieht Münz in dem „Magier des Nordens“ einen Mann, der allen denen, die einen Blick in das Land der Zukunft zu werfen begehren, den Weg weisen wird. Wer eine knappe, aber zuverlässige Zusammenstellung der Gedankenwelt Ibsens sucht, wird mit dem Wüchlein auf seine Rechnung kommen. Sch.

Goethe, **Hermann und Dorothea**. Volksausgabe mit 12 Holzschnitten nach Zeichnungen von Ludwig Richter. Herausgegeben unter Mitwirkung des Hamburger Jugendschriftenausschusses. Verlag G. Wigand, Leipzig. Geb. 80 Pf.

Wer für die Klassenlektüre oder auch für die Schülerbibliothek „Hermann und Dorothea“ anschaffen will, der greife zu dieser gediegen ausgestatteten Ausgabe. Sie bietet nur den Text ohne Kommentar oder Fußnoten. M. B.

Büttner, A., **Die Elemente der Buchstabenrechnung und Algebra.** Nebst einem Anhange, enthaltend Logarithmentafeln für die Zahlen 1–10000. 18. Aufl. Neubearbeitet von W. Petri, Seminaroberlehrer in Herford. Velhagen & Klasing, Bielefeld.

Ein alter Bekannter und lieber Freund tritt uns mit verjüngtem Gesicht entgegen. Das Buch ist allen Lehrern so bekannt, daß wir uns eigentlich jeder Empfehlung enthalten könnten, — es hat sich längst selbst empfohlen. Jedoch wollen wir auf einige wertvollen Verbesserungen hinweisen, die es durch den vorteilhaft bekannten Bearbeiter erfahren hat. — Die eingeleiteten Aufgaben sind nach Sachgebieten getrennt, bezüglich der Rechnungsart aber stellenweise gemischt. Die Aufgaben aus den verschiedenen Gebieten der Naturkunde bedeuten nicht nur für die Konzentration des Unterrichts einen Fortschritt, sondern machen den Schülern beide Unterrichtsgebiete interessanter und lassen ihn die praktische Bedeutung der Mathematik erkennen. Koch.

Gerlach, A., **Schöne Rechenstunden.** Anregungen und Vorschläge für eine Reform des Rechenunterrichts. 216 S. Quelle & Meyer, Leipzig. Geb. M. 4,—.

Die Rechenstunden, wie sie bisher in den meisten Schulen erteilt worden, hält der Verfasser nicht für „schöne“ Rechenstunden. Den Grund dafür findet er zunächst in dem herrschenden „Drill“ und dessen Folgeerscheinung, dem Mangel an Selbsttätigkeit und Selbständigkeit. Er tabelt es, daß der Rechenlehrer sich zuviel auf das Gedächtnis, zu wenig auf die Denkraft des Kindes stützt. Etwas Wahres liegt darin, — aber das Denken kann das Gedächtnis nicht ersetzen, beide Geisteskräfte müssen einander unterstützen und ergänzen. Verfasser hält ferner eine Anzahl Rechenübungen für überflüssig. Auch in diesem Punkte stimmen wir ihm bei, denn heute ist infolge der Einführung des dekadischen Maß- und Münzsystems das Rechnen in mancher Beziehung einfacher als früher. Hauptsächlich in diesen beiden Punkten will der Verfasser den Hebel eingesetzt wissen. Er zeigt dann an praktischen Beispielen aus den verschiedenen Zahlenräumen und aus der Bruchrechnung, wie er sich den Rechenunterricht denkt. Wenn wir auch nicht jeden Gedanken des Verfassers unterschreiben, so enthält das Buch doch viel Wahres und gibt wertvolle Anregungen für den praktischen Rechenunterricht. Aus diesem Grunde empfehlen wir die Schrift zum Studium; jeder erfahrene Schulmann wird die goldene Mittelstraße leicht herausfinden. Koch.

Hartwig, **Einführung in die praktische Physik.** 1. Bd.: Physik der Materie. 2. Bd.: Physik des Äthers. (Band 1 u. 2 aus der „Bibliothek der Naturkunde und Technik“.) 198 bezw. 187 S. E. S. Moritz, Stuttgart. Geb. je M. 1,50.

Die Bedeutung einer gewissen naturwissenschaftlichen Bildung in unserm naturw. Zeitalter liegt auf der Hand. Die meisten Menschen haben das Verlangen, ihre Kenntnisse auf diesem Gebiete zu erweitern und zu vertiefen. Diesem allgemeinen Bedürfnis ist der Verfasser entgegengekommen, indem er in den vorliegenden Bänden jedem Gebildeten das Verständnis der technischen Errungenschaften durch die „Einführung in die praktische Physik“ erschließen will. Die populäre Darstellung ist, wie für jeden Gebildeten, so auch für den Lehrer zur Befestigung, Klärung und Erweiterung seiner physikalischen Kenntnisse wohl geeignet. Die beigelegten Abbildungen (150 + 166) tragen zur Erhöhung des Verständnisses wesentlich bei. Koch.

Schmeil und Jitschen, **Flora von Deutschland.** 418 S. mit 587 Abbildungen. 5. Aufl. Quelle & Meyer, Leipzig. Geb. M. 3,50.

Der Name Schmeil bürgt uns schon dafür, daß wir es hier mit einem guten Buch zu tun haben, und tatsächlich ist diese Flora durch ihre Vollständigkeit und Übersichtlichkeit sowie durch die vortrefflichen Abbildungen, die in der neuen Auflage um 250 vermehrt wurden, als eine der besten Anleitungen zum Bestimmen der heimatischen Pflanzen anzusehen. Alle zwischen den deutschen

Meeren und den Alpen wildwachsenden und häufig angebauten ausländischen Gefäßpflanzen nebst ihren wichtigsten Varietäten sind berücksichtigt worden. Es bietet zunächst eine Erklärung der botanischen Kunstausdrücke, was wesentlich die Bestimmung der Pflanzen erleichtert, und ein natürliches sowie das Linné'sche System zur Bestimmung der Arten. Es schließt sich im angewandten System, der Nomenklatur und den Kunstausdrücken der „Flora“ von Schmeil an. In allen Punkten erreichen die Verfasser größte Einfachheit und Übersichtlichkeit, überall findet der Anfänger Fingerzeige. — Der Druck entspricht allen neuzeitlichen Anforderungen. Das Papier ist fest, aber so dünn, daß das Buch bequem in der Tasche bei Exkursionen mitgeführt werden kann. M. G.

Walther, **Schul-Naturlehre**. 2. Aufl., 124 S. 8°. J. Stahl, Arnberg. Geb. M. 1,20.

Vorliegender Schul-Naturlehre merkt man an, daß sie aus der Schulpraxis hervorgegangen ist, und darin liegt ihr Wert. Der Chemie-Teil steht dem Physik-Teil an Wert fast gleich. In einer Neubearbeitung möchten wir einen Abschnitt über drahtlose Telegraphie und über andere neueste Errungenschaften auf diesem Gebiete nicht missen. H. M.

Vogtländer, **Schul-Naturgeschichte**. 2. Aufl., 335 S. 8°. J. Stahl, Arnberg. Geb. M. 1,50.

Leider kommt der Verfasser mit seiner Arbeit 10—20 Jahre zu spät. Wir Naturwissenschaftler und Methodiker eilen seit Jahren rüstig vorwärts, und was die „Allgemeinen Bestimmungen“ für die preussischen Volksschulen wollten, das ist seit Junge, Schmeil, Lay u. a. längst reformbedürftig geworden und überholt. Dazu sind uns die meisten Autoren, die der Verfasser anführt, nicht solche Quellen, aus denen wir heute, im Zeitalter der Naturwissenschaften, schöpfen können. H. M.

Oppermann, **Geographisches Namenbuch**. 2. Aufl. 248 S. C. Meyer (Gustav Prior), Hannover. Geb. M. 3,60.

Nachdem die Namensforschung in dem letzten halben Jahrhundert durch gründliche Arbeit gefördert worden ist, soll auch die Schule ihre Ergebnisse benutzen. Aus der Kenntnis der Grundbedeutung der Namen fällt oft helles Licht auf kulturgeschichtliche Verhältnisse und die geographische Eigenart einer Gegend; das Interesse wird angeregt. D. ordnet seine Namen nach Landschaften, um dem Lehrer bei der Vorbereitung das Nachschlagen zu ersparen. Er bietet etymologische Erklärungen und Bezeichnung der Aussprache und stützt sich auf den Altmeister der geographischen Namenskunde, Professor Egli. In der Auswahl der Namen läßt er das große Lehrbuch der Geographie von Seyditz maßgebend sein. Beispiel: Oranienburg. Zu Ehren der Gemahlin des Großen Kurfürsten, Luise Henriette, geborne Prinzessin von Oranien, genannt. Hiess früher Bögow (hog = Gott oder buk = Buche?). — Tanger, tändscher; H. Hansen: tanncher; Kirchhoff: tänger = Stapelplatz (von Tzigis). „Der Ort, wo sich Afrika und Europa beinahe berühren, mußte von jeher ein Stapelplatz im vollsten Sinne des Wortes sein.“ — Das Buch ist sehr zu empfehlen. M. G.

Künstlerische Bilderbücher, Malbücher, Spiele, Jugendschriften und Kunstgaben aus dem Verlage von Jos. Scholz in Mainz.

Weite Kreise bemühen sich in unsern Tagen, der Jugend geeignete Unterhaltungsschriften zu bieten. Schriftsteller von gutem Ruf und bedeutende Künstler stellen ihre Kraft in den Dienst dieser Bewegung, und dank der Mithrigkeit mancher Verleger ist es heute auch wenig begüterten Familien möglich, ihren Kindern Bücher zu schenken, die nach Inhalt, Bilderschmuck und Ausstattung allen berechtigten Forderungen entsprechen. Wir weisen heute auf den Verlag von Scholz in Mainz hin, der in den letzten Jahren mehr und mehr die Blicke auf sich lenkt. Zunächst seien die Volks- und Jugendbücher dieses Verlages genannt, die von Wilhelm Köpke herausgegeben werden, und woran sich Schriftsteller wie Gustav Falke und Karl Ferdinands beteiligen. Uns liegt vor: Norrmannenturm von Ferdinands, Drei gute Kameraden von Falke, Der Tag von Rathenow von Köpke (je M. 3,—), alle drei nach Inhalt, Druck und Bilderschmuck durchaus empfehlenswert. Ausgezeichnete Geschenke sind die Bilder- und

Märchenbücher mit ihren prächtigen Bildern, die von Künstlern wie Ernst Liebermann in München und Hans Schroedter in Karlsruhe herrühren; wir nennen Frau Holle, Froschkönig, Hans im Glück (je M. 1,—), der verlorene Pfennig (M. 3,—), Kinderjag—Heimatlang (M. 1,— bis 2,—). Von den Erzählungsbüchern in künstlerischer Ausstattung heben wir hervor „Von Holles Koden“, „Die sieben Schwaben“ (je M. 2,—). Viel Anklang werden auch die Malbücher finden; hat doch ein Hans Thoma in Karlsruhe es nicht unter seiner Würde gefunden, hierzu beizusteuern; wir nennen die Landschaften von Thoma, Haustiere von Scholz, Allerlei Buntes zum Ausmalen von Braun (je 50 Pf.). Von den Kunstgaben haben wir früher schon das Uhde-Fest erwähnt; hier sei noch der Landschaften von Hans Thoma und der Nachbildungen von Werken des früh verstorbenen Giovanni Segantini gedacht, die von der Freien Lehrervereinigung für Kunstpflege zum Preise von M. 1,— herausgegeben werden. Näheres ist aus dem Katalog zu ersehen, den die Firma unentgeltlich zur Verfügung stellt.

Pegasusritte. Auf dem Mäusenroß hinaus in die Welt. Bilder aus der Länder- und Völkerkunde in Gedichten der deutschen und ausländischen Literatur. Ausgewählt und mit erklärenden Anmerkungen versehen von Prof. A. Schaefer.

I. 1. Spanien und Portugal. 88 S. Hannover 1907, Carl Meyer. 60 Pf.

Gewiß kann auch die Dichtkunst wie für den geschichtlichen, so auch für den geographischen Unterricht nutzbar gemacht werden. Herausgeber plant nun eine Sammlung von Gedichten, in denen Bilder aus der Länder- und Völkerkunde dargeboten werden. Den Anfang der Sammlung macht vorliegendes Bändchen, die darin zusammengestellten Gedichte behandeln die pyrenäische Halbinsel. Unter den Dichtern, die vertreten sind, seien u. a. genannt: Geibel, Heine, Byron, Herder, Chamisso, Greif, Scheffel, Platen, Körner, Uhland, Freiligrath ujm. Gewiß wird der Lehrer das eine oder andere Gedicht im Unterricht verwerten können; ob es aber sich lohnen wird, über jedes einzelne Land ein solches Bändchen zusammenzustellen? Jedenfalls wird ein einziges Buch, wenn auch umfangreicher als das vorliegende, das aber alle Länder behandelt, mehr Anklang finden als diese einzelnen kleinen Bändchen.

Aus Pompeji. Skizzen und Studien von Dr. Julius Kurth. Mit Abbildungen und eigenen Zeichnungen. 96 S. (Deutsche Bücherei, Bd. 84.) Berlin SW. 68, Verlag der Deutschen Bücherei. 30 Pf., geb. 60 Pf.

In dem vorliegenden Bändchen übergibt ein vortrefflicher Kenner die Summe fremder und eigener Forschung über die alte Ruinenstadt in dem gemeinverständlichen Gewande feuilletonistischer Darstellung und unter Beigabe origineller Zeichnungen der großen Öffentlichkeit. Es gibt kaum ein Gebiet antiken Lebens, das hierbei nicht berührt würde, aber auch das Pompeji der Gegenwart findet liebevolle Berücksichtigung.

Japanische Erzählungen und Märchen. (Deutsche Bücherei, Bd. 85.) Von Hans Haas. 128 S. Berlin SW. 68, Verlag der Deutschen Bücherei. 30 Pf., geb. 60 Pf.

Es ist dies die erste billige Ausgabe der beliebtesten Volksmärchen der Japaner. Wir sehen mit Freude, daß die Seele des japanischen Kindes nach Prinzipien von hoher moralischer Reinheit gebildet wird, und daß die Anschauungen, in denen das schlichte Volk lebt, sich in ihrem Kerne keineswegs weit von dem Besten, was Antike, Christentum und deutsches Altertum für uns bedeuten, entfernen. Ob aber unsere Jugend Geschmack an den vorliegenden Erzählungen und Märchen finden wird, möchten wir bezweifeln.

O du fröhliche, o du selige, gnadenbringende Weihnachtszeit. Heft Nr. 41—50 à 16 S. Konstanz, Carl Hirsch.

Jedes der vorliegenden 10 Hefte bringt eine Weihnachtsgeschichte. Da diese Erzählungen tendenzlos gehalten sind, können wir sie nicht empfehlen.

Kindergruß. Reime, Lieder, Gebete, Spiele, Rätsel und Scherze für Kinder gesammelt und zusammengestellt von Johannes Blanke. Mit Zeichnungen von Ludwig Richter. 32 S. Konstanz, Carl Hirsch.

Zur Verteilung an kleine Schüler wohl geeignet.

Pegasusritt bis Kindergruß.

G. Schreck, Hannover.

L. van Beethoven, **Wie unsere Urgroßeltern tanzten.** 11 Walzer, Menuetten und Ländler. Beyer u. Söhne, Langensalza. M. 1,50.

Unter diesem Titel hat Niemann einen Klavierauszug aus einem Notenfund veröffentlicht, den er vor etwa 10 Jahren im Archiv der Thomasschule in Leipzig gemacht hat. Es handelte sich um namenlose Stimmhefte, deren musikalische Schönheit auf einen hervorragenden Urheber schließen ließ. Peinliche Untersuchungen ließen endlich keinen Zweifel mehr, daß Ludwig v. Beethoven in der Zeit seiner Meisterschaft Mühe gefunden hat, diese reizenden Tongebilde zu schaffen. Er soll sie für eine Gesellschaft von Musikern, die in Wien zum Tanz aufspielte, geschrieben haben und hat ihren Bau ganz dem Charakter solcher Musitantengruppen und ihren bescheidenen Mitteln angepaßt; dadurch hat er gezeigt, wie der Meister auch im einfachsten Rahmen sein ganzes Können entfalten kann. M. G.

2. Verzeichnis der eingesandten Bücher.

Nähere Besprechung bleibt vorbehalten.

Spielmann, **Der Geschichtsunterricht in ausgeführten Lektionen,** 353 S. Geseuius, Halle. 50 Pf.

Rehtwisch, **Geschichte der Freiheitskriege.** 32 S. Wigand, Leipzig. Lieferung 1.

Eckenbrecher, **Deutsch-Südwestafrika.** 79 S. Weicher, Leipzig. M. 1,20.

Spielmann, **Aufgang aus Niedergang.** 274 S. Geseuius, Halle.

M. 3,—.

Heilborn, **Die deutschen Kolonien.** 170 S. Leipzig, Teubner. M. 1,—.

Gibson, **Die nordische Mythologie im Lichte der Geheimlehre.** 27 S. Bollrath, Leipzig. 50 Pf.

Fischer, **Deutsche Altertumskunde.** 130 S. Quelle, Leipzig. M. 1,—.

Meher, **Tanzspiele und Singtänze.** 67 S. Teubner, Leipzig. M. 1,—.

Radezwill, **Reigen-Sammlung.** 81 S. Teubner, Leipzig. M. 2,40.

Annv Baur, **Kinderspiele.** 48 S. Rascher, Zürich. M. 1,—.

Harms u. Kallius, **Rechenbuch.** 260 S. Stalling, Oldenburg.

Schmering u. Krimphoff, **Ebene Geometrie.** 138 S. Herder, Freiburg. 70 Pf.

Wilt, **Anweisung zur Geometrie der Mittelschule.** I. u. II. Teil. 81 u. 104 S. Bleyl, Dresden. M. 1,50 u. M. 1,80.

Wilt, **Geometrie der Volksschule.** 136 S. Bleyl, Dresden. M. 2,20.

Wilt, **Neue Rechenmethode, gegründet auf das natürliche Werden der Zahlen und des Rechnens.** 56 S. Bleyl, Dresden.

3. Neuere pädagogische Aufsätze.

(Die Ziffern geben die Nummer der Zeitschrift an.)

Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht. Die Gestaltung des Rechenunterrichts mit Bezug auf die Anforderungen des praktischen Lebens. Winter. 42 ff. — Unterrichtsproben zur Konzentration im Deutschunterricht. Säemann. 43.

Deutsche Schulpraxis. Über neuzeitliche Weltgeschichte in der Volksschule und Bürgerschule. Franke. 28 ff.

Deutsche Lehrerzeitung. Das Blindenwesen im Deutschen Reich. Zembke. 54. — Mittelschul- und Rektorprüfung. 55. — Der Freiherr von Stein und der Deutsche Lehrertag. 56. — Das Schulprogramm des preussischen Kultusministers. 57. — Die Novelle zum württembergischen Volksschulgesetz. 57. Eckart. Otto von Leizner. Storf. 9. — Einiges vom heutigen deutschen Volkslied. Ranke. 9. — Adolf Stern. Neuschel. 9. — Billige Bücher für ländliche Volksbibliotheken. Bube. 9. — Prinz Emil von Schönau-Karolath. Falke. 10.

Erziehung und Unterricht. Verschiedene Sprachstörungen und ihre Behandlung in der Schule. Büttner. 27. — Winke für einen erfolgreichen Zeichenunterricht. Lorenz. 27.

Leipziger Lehrerzeitung. Freie Aufsätze im 2. Schuljahr. — Versuch einer ergr. pädagogischen Grundlegung des Aufsatzunterrichts in der Volksschule. Veier. 39.

Mikrokosmos. Einführung in pflanzenanatomische Untersuchungen. Niemann. 3/4. — Streifzüge im Moor. Schlenker. 3/4. — Mikrobiologische Wink für die Schule IV. Das Schulaquarium. Francé. 3/4. — Die Bärtierchen. Richters. 7. — Gemeinverständliche Fachausdrücke. Francé. 7. — Über Purpurbakterien. Molisch. 8. — Über das Sammeln und Präparieren der Kieselalgen. Niemann. 8. — Mikrobiologische Zentralbibliothek. Francé. 8.

Neue Bahnen. Statistische Untersuchungen über die Art und den Grad des Interesses bei Kindern der Volksschule. Wiedertehr. 7. — Gegen die öffentlichen Schulprüfungen. Pätzig. 7. — Lehrerpflicht gegenüber schwachen Schülern. Stauf. 7. — Erörterungen zur Problematik des Schuleintritts und Schulaustritts. Deuchler. 11. — An den Wurzeln des religiösen Bewußtseins. Veier. 11. — Streifzug durch die Neuerscheinungen auf dem Gebiete der Naturkunde. Walther. 11.

Schulbote für Hessen. Lehrerbildung und Lehrerfortbildung. Scherer. 32.

Kenien. Der Weg zur modernen Renaissance. Alexander von Gleich-Nußwurm. 1. — Friedrich der Große und seine Schrift über die deutsche Literatur. Engel. 1. — Der vorchristliche Jesus. Borinski. 1. — Richard Wagner und das Christentum. Weincl. 3. — Goethe der Maler. Geiger. 3. — Schelling und wir. Drews. 3.

IV. Briefkasten.

(Bei Anfragen ist die Abonnementsquittung beizufügen, die aber nur zurückgesandt wird, wenn das Porto hierfür beigelegt ist.)

W. in N. Besten Dank für Ihr Angebot; ich möchte aber noch etwas warten, ehe ich über diese Frage wieder einen Aufsatz bringe.

Vertretung. Nach dem Ministerial-Erlaß vom 5. 10. 08 müssen selbst endgültig angestellte Lehrer in anderen Gemeinden Vertretungen übernehmen, auch wenn ein Wechsel im Wohnort nötig wird. Handelt es sich nicht um eine ganz vorübergehende Vertretung, so muß der Lehrer für diese Zeit auf das Einkommen seiner Stelle verzichten, er bezieht für die Dauer des Kommissoriums sein Einkommen vom dem Schulverband, dem er dient.

G. B. Dörpfeld, Grundlinien zu einer Theorie des Lehrplans; Dörpfeld, Der didaktische Materialismus; Kerchensteiner, Betrachtungen des Lehrplans; Willmann, Der elementare Geschichtsunterricht; Hering, Methodik des Geschichtsunterrichts (Dürr, Leipzig).

R. M. in S. Für Ihr freundliches Angebot besten Dank. Sollte ich in Verlegenheit kommen, dann werde ich Ihren Rat gern annehmen. — Aus welchem Gebiet wünschen Sie Bücher zur Besprechung?

Niedererbachsen. Ein heimatkundlicher Kalender für die Gegend zwischen Ems und Elbe ist der „Schüttung“ (60 Pf., Verlag Sponholz, Hannover).

Oberlehrer H. in S. Ich werde dem Herrn Verleger Ihren Wunsch mitteilen. Besten Dank und freundliche Erwidern Ihres Grußes.

G. in S. Für Ihren freundlichen Wunsch besten Dank und freundlichen Gegengruß.

L. K. in W. 1. Jeder Lehrer, der aus einem anderen deutschen Bundesstaat in den preussischen Staatsdienst übertritt, muß dort die 2. Lehrerprüfung wiederholen. In besonderen Fällen kann diese durch die Mittelschullehrerprüfung ersetzt werden. 2. Nach der Prüfungsordnung kann der Minister Lehrer, die keine Mittelschullehrerprüfung gemacht haben, zur Rektorprüfung zulassen. Eine allgemeine Bestimmung, wonach die erweiterte Lehrerprüfung der hessischen Lehrer für die Zulassung zur preussischen Rektorprüfung genügt, besteht nach unserer Kenntnis nicht. Es müßte in jedem einzelnen Falle versucht werden, vom Minister unmittelbare Zulassung zur Rektorprüfung zu erlangen.

Pflege des religiösen Sinnes.*)

Von Seminardirektor Dr. Gruber, Wilmersdorf.

Vor einigen Jahren hatte ich Gelegenheit, mich über den Kirchenbesuch in meinem Buche „Unserer Ruth Lernjahre“ zu äußern. Dabei erwähnte ich gebührend die Teilnahme des weiblichen Geschlechts an dem Gottesdienste gegenüber dem männlichen Geschlechte, das wohl hier und dort einmal durch einen Redner besonders angezogen wird, im allgemeinen es aber den Frauen überläßt, an den „gewöhnlichen“ Sonntagen das Gotteshaus zu besuchen. Unter dieser stiefmütterlichen Behandlung der Männer hat die „Abendkirche“ von jeher besonders gelitten. Sie werden vielleicht überrascht sein, von mir zu hören, daß ich dieses Urtheil jetzt nicht mehr so uneingeschränkt aufrecht erhalten kann. Das männliche Geschlecht bleibt der Kirche vielleicht nicht mehr so fern wie früher; aber die drängende Arbeit, die Möglichkeit, sich einmal am Sonntag von den Mühen der Woche erholen zu können, um neue Kraft für die kommenden Tage zu erlangen, sind auch noch heute die bekannten und beliebten Entschuldigungsgründe für das Fehlen im Gottesdienste. Und das weibliche Geschlecht beginnt nun dieselben Bahnen zu gehen; der Beruf und die für ihn notwendige Vorbereitung, sogar das „Studium“, müssen herhalten, um das Abwenden von guter alter Sitte zu rechtfertigen.

Sie bedauern es mit mir und zwar mit Recht. Auch ich gedenke jener Zeit, in der es sich die Familie zur Aufgabe machte, den religiösen Sinn der Kinder dadurch zu pflegen, daß sie diese zu einem regelmäßigen Kirchenbesuche anhielt. Das Beispiel, das die Mutter gab, wirkte auf die Tochter ein; die Knaben konnten sich zwar auch vor Jahren nicht immer eines gleichen Beispiels seitens der Väter erfreuen.

Geben Sie sich aber wirklich der Meinung hin, daß dadurch in besonderem Maße der religiöse Sinn der Töchter angefaßt wurde?

Wie manches junge Mädchen hat im späteren Leben über den Zwang geklagt und es offen bekannt, daß in ihm gerade dadurch das

*) Aus „Zeitiges u. Streitiges“, Briefe eines Schulmannes an eine Mutter. Von Seminardirektor Dr. Gruber. (Verlag Dürr, Leipzig. — Geh. 2,40 Mt.)

Gegenteil, eine gewisse Gleichgültigkeit gegen die Kirche, erzeugt sei. Erst mit dem Beginn der Vorbereitung zur Konfirmation scheint mir der geeignete Zeitpunkt gekommen zu sein, um die Töchter für die Predigt aufnahmefähig zu machen. Damit will ich nicht etwa behaupten, daß ein junges Mädchen vorher nicht imstande wäre, den Inhalt einer Predigt zu begreifen; das verständnisvolle Auffassen einiger Gedanken gibt aber noch lange nicht eine Bürgschaft für das Verständnis einer Predigt; dazu kommt die Tochter erst nach Erlangung einer gewissen geistigen Reife, die sich etwa mit dem Alter einstellt, in dem die Vorbereitung für die Einsegnung beginnt. Dann wird es ihr auch möglich sein, wirklich Wertvolles aus dem Gottesdienste mit heimzunehmen.

Der Kindergottesdienst mag auch in Zukunft die Brücke bilden, die unsere gesamte Jugend zum verständnisvollen Besuch des Gottesdienstes führt. Ob hier freilich alles beim alten bleiben darf, lasse ich dahingestellt. Ich glaube es nicht, verstehe aber die Scheu, eine Einrichtung anzutasten, die vielen zum Segen geworden ist und ihnen den Besuch der Kirche im späteren Lebensalter zu einer heiligen Pflicht gemacht hat.

Sie sind aber mit mir überzeugt, daß der Schule im besonderen die Aufgabe erwächst, an der Begründung eines sittlich-religiösen Charakters mitzuwirken. Adolf Harnack äußert sich über den Unterricht in der Religion dahin, daß für das frühere Jugendalter nur ein autoritativer Unterricht in Betracht kommt, während dem reiferen ein kritisch-geschichtlicher Religionsunterricht nicht vorzuenthalten ist. Ob diese Kritik dem jugendlichen Gemüte zum Heile gereichen wird? Ich möchte es denn doch bezweifeln. Die notwendige Ruhe des Gemüts schein mir dadurch gefährdet. Nicht nur der Religionsunterricht, auch die rechte gemeinsame Andacht, die in der Schule zur Gewohnheit werden muß, vor allem aber das Betonen des religiösen Interesses im gesamten Unterricht, jenes Interesses, das sich nicht unberechtigt bei jeder Gelegenheit vordrängen darf, sondern das sich dann einstellt, wenn es gilt, den Blick aus dem Irdischen sehnachtsvoll und hoffnungsvoll nach oben zu richten und zu einem erhebenden Umgang mit Gott zu führen, vermögen wesentlich zur Pflege des religiösen Sinnes der Tochter beizutragen; aber sie nicht allein. Ich bin der Meinung, daß sowohl die Schule als auch die Familie viel mehr die Wechselfälle im Leben, die Stimmung, ausnützen müßten, und daß beide viel zu wenig die Lektüre geeigneter religiöser Werke betonen. Wie viele Schulen gibt es denn, die für ihre Schülerinnenbüchereien etwa Jahrgänge der „Christoterpe“ oder „Aus Höhen und Tiefen“ anschaffen? Man wird allerdings hier und dort vereinzelt ein Exemplar dieser trefflichen Werke finden, das dann wohl ein gütiger Geber gespendet hat. Religiöse Werke haben leider auch erst vereinzelt Eingang in die Kränzchen unserer Töchter gefunden, obgleich gerade dort oft lange und vergeblich nach geeigneter Lektüre gesucht wird. —

Als es sich um den Umgang der Tochter handelte, erwähnten Sie, daß die Familie von wesentlicher Bedeutung für die Wahl der Freundin der Tochter immer war und immer bleiben wird. Ich bin der Ansicht, daß dieses Urteil doch wohl der Einschränkung bedarf. Sie wissen selbst

am besten, daß Mädchenfreundschaften meist mit dem Abgang der Töchter aus der Schule ihr Ende erreichen und nur selten nach der Heirat dauern. Die gesellschaftliche Stellung des Mannes, oft nur die Verschiedenheit des Berufes, begünstigen überdies auch noch die Trennung, führen es herbei, daß verheiratete Freundinnen früher auseinandergehen als solche, die unverheiratet bleiben. Mir will es jedoch scheinen, daß auf diese immerhin bedauerlichen Verhältnisse die ursprüngliche Wahl vor allem maßgebend ist.

Gemeinsamer Schulweg und scheinbar gleiche Interessen vermögen wohl die Töchter von Familien, die hinsichtlich ihrer Bildung etwa auf einer gleichen oder annähernd gleichen Stufe stehen, für eine Zeit zu vereinen. Sicherlich werden aber Mädchenfreundschaften länger bestehen, wenn diese Außerlichkeiten nicht mehr allein die Wahl beeinflussen; sie werden vielleicht für das Leben bleiben, wenn vor allem neben einem gegenseitigen Verstehen die christliche fromme Gesinnung dabei in Betracht gezogen wird. Dann werden wir es vielleicht noch einmal erleben, daß auch unserer weiblichen Jugend jene weise Zurückhaltung wieder eigen sein wird, die ihr zuweilen in unseren Tagen abhanden gekommen ist, jene Zurückhaltung, die leider oft als zwecklose Bescheidenheit hingestellt wird, die nun aber einmal zur Eigenart der Frau gehört und ihr jene Anmut verleiht, um die sie mit Recht beneidet werden kann. Im Zeitalter des Kindes aber höre man endlich damit auf, das Kind immer mehr in den Vordergrund zu schieben. Auch die „Kinderstube“ hat ihre Lichtseiten; man geht nur zu oft verständnislos daran vorüber.

* * *

Ob man zwölf- und dreizehnjährigen Mädchen nicht lieber ein „Biblisches Lesebuch“ als die „Vollbibel“ bieten sollte? — Ich bin überzeugt, daß der geringere Umfang, die Vereinigung des Wesentlichen, die Beseitigung alles dessen, was für ein Kindesgemüt anstößig und somit nachteilig sein kann, scheinbar für das „Biblische Lesebuch“ sprechen. Andererseits werden Sie mir zugeben, daß diesen für Sie unbestrittenen Vorteilen doch vor allem der große Nachteil gegenübersteht, daß die Bibel der heranwachsenden Generation unbekannt bleibt, ein Nachteil, der bereits so schwer empfunden wird, daß man an Orten, wo man dem „Biblischen Lesebuch“ anfänglich freudig zustimmte, sich wieder von ihm abwendet, um zur „Vollbibel“, die durch den jahrhundertelangen Gebrauch geheiligt ist, zurückzukehren und unsere Jugend darin wieder heimisch zu machen.

Wie aber steht es in Wirklichkeit mit den Vorteilen des „Biblischen Lesebuchs“?

Das „Biblische Lesebuch“ bringt das Wesentliche und scheidet von dem Unwesentlichen ab. Was ist nun das Wesentliche? Um diese Frage zu beantworten, greife ich einige Stellen aus dem Alten Testamente heraus. Jesaias 43 erscheint es den Herausgebern des „Biblischen Lesebuchs“ von Völcker und Strack notwendig, dem ersten Verse „Fürchte dich nicht; denn ich habe dich erlöst; ich habe dich bei deinem

Namen gerufen; du bist mein“ auch den zweiten Vers folgen zu lassen: „Denn so du durch Wasser gehst, will ich bei dir sein, daß dich die Ströme nicht sollen ersäufen; und so du ins Feuer gehst, sollst du nicht brennen, und die Flamme soll dich nicht verbrennen.“ Das „Biblische Lesebuch“ von Schäfer und Krebs sieht von diesem Zusage ab und läßt dem ersten Verse des Kapitels den ersten Vers folgen: „Ich bin der Herr, und ist außer mir kein Heiland“, ohne die von Völker-Strack gegebene Ergänzung, die der „Vollbibel“ entspricht, „und ist niemand, der aus meiner Hand erretten kann“, aufzunehmen. Die nächsten Verse fehlen bei Schäfer-Krebs, während sie von Völker-Strack gegeben werden.

Jesajas 54 fehlen die ersten drei Verse in dem „Biblischen Lesebuche“ von Schäfer-Krebs, während dort Vers 4 eine Gestaltung erfahren hat, die von derjenigen im Völker-Strack abweicht, woselbst wieder die ersten drei Verse umgeändert sind. Ähnlichen Verhältnissen begegnen wir Hesekiel 33 und 36, auch in den Psalmen 4, 5, die im Völker-Strack in kaum drei Zeilen vereint werden, während sie bei Schäfer-Krebs gegenüber dem Text in der „Vollbibel“ eine nur unwesentliche Einschränkung erfahren. Auf die Umstellung von Kapiteln im 2. Buche der Könige (2. Kön. 20, 18. 19) und die Zusammenstellung der auf den Knecht des Herrn bezüglichen Abschnitte im zweiten Teile des Jesajabuches weisen Völker-Strack in der Vorrede zur zwölften Ausgabe noch besonders hin.

Wie im Alten Testament sind auch im Neuen Testament, vornehmlich in der „Offenbarung Johannis“, die Herausgeber des „Biblischen Lesebuchs“ vorgegangen: sie haben das Wesentliche gebracht.

Aus den angeführten Stellen, die sich um ein beträchtliches vermehren lassen, geht unzweifelhaft hervor, daß die Meinungen über das Wesentliche und Unwesentliche unter den Herausgebern verschieden sind. In der ungleichen Wertung des Wesentlichen liegt der Nachteil des „Biblischen Lesebuchs“. Trotz aller Hinweise darauf, daß mit ihm nicht eine für Schüleraugen „zensierte“, d. h. verstümmelte Bibel geboten werde, sondern ein nach pädagogischen Grundsätzen bearbeitetes „Biblisches Lesebuch“, bleibt doch der Zweifel bestehen, den die „pädagogischen Grundsätze“ des einen beim andern hervorrufen. Sie sind eben verschieden. Und so mangelt dem „Biblischen Lesebuch“ ein Ansehen, das der Bibel, Gott sei es gedankt, noch erhalten ist. Das „Biblische Lesebuch“ aber ist ein echtes Menschenwerk, in dem die Kritik eine Rolle spielt, eine Kritik, die für den Süden und Norden unseres Reiches einen anderen „Zuschnitt“ des Überlieferten vorsieht. Wie anders sollte man denn sonst die Sonderabdrücke für das Großherzogtum Sachsen und Oldenburg oder aber für das Herzogtum Sachsen-Meiningen aufpassen? Wissen überdies wirklich alle Verteidiger des „Biblischen Lesebuchs“, daß es von ihm nicht eine, sondern mehrere Ausgaben verschiedener Bearbeiter gibt, die mit der Zeit, je nach vorhandenem Absatz, an Zahl noch zunehmen? Werden sie länger daran zweifeln, daß es sich schließlich um einen Wettstreit der Herausgeber handelt, der im Grunde genommen mit der verschiedenen Ansicht über das Wesentliche rechnen

muß, um nicht ein Plagiat entstehen zu lassen? Ich bin fest überzeugt, daß diese Kenntniss viele Freunde des „Biblischen Lesebuchs“ von ihm abkehren und der Bibel wieder zuehren wird. Was scheinbar als ein Vortheil des „Biblischen Lesebuchs“ gilt, ist in Wirklichkeit ein Nachtheil.

Welche Nachtheile hat nun aber ferner der größere Umfang der „Vollbibel“ für die Schülerin, wenn sie die Erlaubniss erhält — und diese ist ihr in keinem Falle vorzuenthalten — die Bibel in der Schule zu lassen und sie dann zu nehmen, wenn sie ihrer bedarf, d. h. in der Religionsstunde? Durch diese Maßnahme ist auch die Möglichkeit einer Aufsicht gegeben, so daß das Gemüt nicht Schaden leide. Und was die Schule tut, sollte das Haus nicht vernachlässigen, wenn es sich um die Lektüre der Heiligen Schrift handelt: eine Aufsicht üben, die als solche zwar nicht empfunden, aber doch geahnt wird.

Ich vermag in der Einrichtung des „Biblischen Lesebuchs“, das sich als solches durch Einteilung nach Sinnabschnitten und durch Inhaltsüberschriften kund tut, so wenig einen Vortheil zu sehen als dort, wo es sich um Gliederung poetischer Schöpfungen handelt. Und doch weisen die Herausgeber immer wieder darauf hin. Sie heben auch gemeinsam hervor, daß die Schüler wissen oder doch ahnen sollen, daß in der „Vollbibel“ noch viel Herrliches steht, daß sie wünschen sollen, dies später kennen zu lernen. — Ist es nicht um vieles vorteilhafter, die Jugend so frühe als möglich dieses Herrliche erkennen zu lassen, anstatt das Wissen oder Ahnen durch die verschiedenen „Biblischen Lesebücher“ zu hemmen, die ihr Entstehen, nach ausdrücklicher Angabe der Herausgeber, dem Umstande verdanken, daß die vorhandenen „Biblischen Lesebücher“ doch immer noch manche unerfüllten Wünsche übrig gelassen haben?

Ich will schließlich noch hervorheben, daß es die Generalsynode im Jahre 1897 nicht für zulässig erachtet hat, gekürzte und im Texte veränderte Bibelausgaben, d. h. sogenannte Schulbibeln, die die Bibel zu verdrängen geeignet erscheinen, in den Schulgebrauch einzuführen, hingegen biblische Lesebücher, die einem Bedürfnisse des Jugendunterrichts entsprechen, nicht beanstandet hat, wenn sie den heiligen Inhalt der Bibel schlicht und treu wiedergeben, sich auf das für den Unterricht Erforderliche beschränken, sich ferner an die Sprache der Bibel nach Möglichkeit anschließen und auch äußerlich das deutliche Gepräge des Schulbuches zeigen. Ausdrücklich aber hat dieselbe Generalsynode hervorgehoben: Es bleibt fortgesetzt als Aufgabe der evangelischen Volksschule bestehen, daß die zum Konfirmandenunterricht heranreifenden Kinder der Oberstufe mit der Bibel vertraut gemacht und zu ihrem heilsamen Gebrauch befähigt werden. —

Diese Aufgabe darf auch der höheren Schule nicht erlassen werden.

Der methodische und lehrplanmäßige Aufbau des Stoffes in der einklassigen gewerblichen Fortbildungsschule.

Von Lehrer F. W. Sticker (Belp).

(Schluß.)

„Grundzüge und Vorschläge zur Aufstellung von Lehrplänen für kleinere Fortbildungsschulen“ gibt der Direktor des Fortbildungsschulwesens in Königsberg H. Trinte. (Verlag von Gräfe & Unger-Königsberg. Preis 0,60 Mk.)

Das Büchlein bietet im allgemeinen Teil die Unterrichtsfächer und den Aufbau des Stoffes, wie ihn die Fortbildungsschulpädagogik festgelegt hat. Reformatorische Gedanken kommen nicht zum Ausdruck. Die weit verbreitete Antipathie gegen die Aufsätze allgemeinen Inhalts teilt auch der Verfasser.

Ich stimme dem Verfasser bei, daß der Unterricht in der Berufskunde selbstverständlich Grundlage des Aufsatzes sei, kann mich aber nicht dafür erwärmen, die Aufsätze in Briefform anfertigen zu lassen. Außerordentlich praktisch sind die Ratsschlüsse, die Trinte in dem Abschnitt über das Lehrverfahren bietet. Über Unterrichtston, über Umfang und Inhalt des darzubietenden Unterrichtsstoffes, über Benutzung von Gesetzbüchern werden recht beachtenswerte Winke gegeben. Der unter B ausgeführte Lehrplan einer dreiklassigen Fortbildungsschule hat aber manche Mängel. Verfasser sieht es als erste Hauptaufgabe an, die Schüler gründlich auf ihre Pflichten und Rechte aufmerksam zu machen und füllt damit $\frac{1}{2}$ Jahr aus. Das Wohlverhalten des Zöglinge ist ja recht gut und die Erziehung dazu notwendig. Aber wir haben keine Zeit dazu, es zum Gegenstande eines halbjährigen Unterrichts zu machen. Der Lehrer und der Meister werden wohl außerhalb des eigentlichen Unterrichts Gelegenheit finden, ihn zur Befolgung seiner Pflichten anzuhalten. Ich glaube auch, daß dergleichen langatmige moralische Belehrungen imstande sind, das Interesse zu ertöten. Wir wollen schon bei unsern Volksschülern keine Vektüre, die ihnen den moralischen Grundgedanken aufdringlich unter die Nase rückt, geschweige denn bei den Lehrlingen. Die Belehrungen über die Rohstoffe, die ja äußerst wichtig sind, werden dagegen in das letzte Viertel des ersten Jahres verschoben. Dann ist auch die Bestellung der Materialien von der Belehrung über dieselben getrennt und wird in das zweite Vierteljahr der Mittelstufe verlegt. Kann denn ein Schüler der Unterstufe keine Preisliste verstehen? Die Oberstufe hat in dem 4. Vierteljahr eine ungeheure Menge Stoff zu bewältigen: Entwicklung des Handwerks; seine heutige Lage; wie sorgen Staat und Kommune für seine Hebung; der Handwerker im kommunalen und Staatsleben, Gemeinde-, Staats- und Reichsverfassung; Deutschlands Welthandel; Ein- und Ausfuhr; Kolonien (und außerdem noch usw.) Das ist des Guten zuviel. Der Lehrer wird andauernd vortragen müssen, der Schüler aber, von der Überfülle ermüdet, schlafen.

Der Stoff für den Geschäftsaufsatz ist gut ausgewählt.

Der Rechenstoff ist nicht nach Sachgebieten geordnet, sondern nach dem Beispiele des „Lehrplans für Arbeiterklassen an Pflichtfortbildungsschulen“, der vom Berliner Lehrerverein herausgegeben ist, nach Rechengebieten. Infolgedessen ist an manchen Stellen gar keine, an vielen Stellen eine lose Bezugnahme auf die Berufskunde.

Dem Vorschlag des Verfassers in seinem Schlußwort, für einklassige Schulen zwei Abteilungen zu schaffen, stimme ich im Gegensatz zu Bodesohn zu.

Der Rektor Bodesohn hat den ersten Versuch gemacht, einen Lehrplan für eine einklassige Fortbildungsschule nach einheitlichem Gesichtspunkte aufzubauen. (Lehrplanvorschlag für einklassige gewerbliche Fortbildungsschulen von A. Bodesohn. Verlag von Herrosé-Wittenberg. Preis 0,60 Mk.) Verfasser geht bei der Einteilung seiner Stoffe von dem Begriff der wirtschaftlichen Arbeit aus. Abgesehen davon, daß ich bei einer Stoffeinteilung ein Gegner von abstrakten Oberbegriffen bin, halte ich es für einen Vorteil, daß an den Anfang der Lehrstoffe Belehrungen über die Rohstoffe, „Urproduktionen“, hingestellt worden sind. Das ist die Grundlage der Unterweisung. Man sollte nun meinen, der Verfasser würde wohl in jedem Jahre damit beginnen, aber nach einem einleitenden Kursus über Bedürfnis, Gut und wirtschaftliche Arbeit, der besser fortgeblieben wäre, will er abwechselnd die andern Abschnitte „Gewerbe“, „Handel und Verkehr“ besprechen. Jeder dieser Abschnitte gliedert sich wieder in Abteilungen, die an den Entwicklungsgang des Handwerkers (Zehrling, Geselle, Meister) angeschlossen sind. Dadurch wird wieder die Anordnung der Stoffe wie bei dem Halleschen Lehrplan unnatürlich und willkürlich. Bodesohn geht von dem Standpunkte aus, daß die Einrichtung von 2 Abteilungen für eine einklassige Schule unzweckmäßig sei. Auf Grund praktischer Erfahrung muß ich ihm hier widersprechen. Es ist recht unpsychologisch, wenn der Lehrer mit den Schülern des ersten Jahrganges Wehrpflicht, Patent- und Meisterschutz, Genossenschaftswesen, Geld und Kreditwesen behandelt. Hier ist auch für den psychologisch geschulten Lehrer eine im Stoffe liegende Schwierigkeit. Auch kann ich dem Verfasser den Vorwurf nicht ersparen, den er ja selbst schon befürchtet, daß er den Handwerker als Staatsbürger vernachlässigt hat. Der Aufbau des Rechnens ist vorzüglich, aber die Stoffauswahl, die sich ja nach der Berufskunde richtet, verliert sich zuviel in Kleinigkeiten. Daraus ergibt sich, daß für die ausgeführten Kalkulationen, dem wichtigsten Teil des Rechnens, keine Zeit übrig bleibt. Für Rechnen und Buchführung will der Verfasser eine besondere Stunde ansetzen. Zwar gebe ich ihm vollständig recht, daß zur festen Aneignung einer Buchführung, besonders der amerikanischen, die Zeit fehlt. Aber vorläufig sind die kleinere Gemeinden noch nicht gewillt, noch 80 Mk. für diese Stunde auszugeben. Damit müssen wir rechnen, und es ist zu empfehlen, einen einfachen zweimonatigen Geschäftsgang in zwei Jahren zu bearbeiten.

Wenn ich nun den Versuch mache, einen Lehrplan für eine einklassige gewerbliche Fortbildungsschule nach vielfach andern Gesichtspunkten

aufzustellen, so werde ich Bemerkungen wie „meines Erachtens“ auslassen. Vollendetes hat noch nie ein Mensch geleistet, und auf dem Gebiete der einklassigen Fortbildungsschule sind soviel Schwierigkeiten, daß der Lehrplan allen Anforderungen wohl nie gerecht werden wird. Strenge Konzentration, einheitliche Sachgebiete und Anpassung an den geistigen Standpunkt der Schüler lassen sich schlecht miteinander verbinden. Wenn ein dirigierender Mittelpunkt für alle Berufe da sein soll, so möchte ich die Arbeitsstätte als solchen bezeichnen. Dort ist der Lehrling zu Hause und weiß sich zu bewegen. Er hat etwas unter den Füßen, worauf er weiter schreiten kann.

Mit Bodesohn stehe ich auf dem Standpunkte, daß auch der Schüler der einklassigen Fortbildungsschule über die Rohstoffe unterrichtet werden muß. Gewiß kann der Bäcker backen, ohne zu wissen, was Hefe ist, der Schuhmacher einen Schuh machen, ohne daß er den Unterschied zwischen Lohgerbung und künstlicher Gerbung kennt. Stellt sich aber nicht derjenige ein Armutszugnis aus, der nicht einmal weiß, woher die Stoffe kommen, wie man die Güte derselben unterscheidet, mit denen man Tag für Tag umgeht. Die Behandlung dieser Stoffe ist zwar deshalb schwierig, weil das im Anfang hingestellte wesentliche Erfordernis des Unterrichts, das Interesse, bei vielen Schülern mangelt, da der berechtigte Egoismus nicht befriedigt wird. Aber gerade in kleinern und mittlern Städten hat der Lehrling Gelegenheit, die verschiedensten Verhältnisse seiner Heimat kennen zu lernen. Er gelangt durch den persönlichen Verkehr mit den andern Lehrlingen des Ortes zu einer Vielseitigkeit der Anschauung. Jeder Mensch spricht am liebsten von seinem Berufe. Durch diese Fachsimpelei werden eine Menge von Kenntnissen ausgetauscht. Dadurch wird ein gegenseitiges Berufsinteresse erzielt. Dieses ist die Voraussetzung, ein allgemeines Interesse zu wecken. Auch stehen die meisten Handwerker in einem Abhängigkeitsverhältnisse zueinander. Lassen wir uns nun in der Anordnung des Stoffes von dem gegenseitigen Berufsinteresse und Abhängigkeitsverhältnis leiten und die Handwerker auf einen Platz führen, wo ihr Interesse gleichsam konzentriert wird. Das ist die Werkstatt und zwar

1. Die Aufrichtung der Werkstatt,
2. Die Einrichtung der Werkstatt,
3. Die Lebensbedürfnisse der Werkstattarbeiter.

Stellen wir als ersten Hauptpunkt die Aufrichtung der Werkstatt hin, so wird der Schüler sofort in das berufliche Leben eingeführt. Es ist ihm aus seinem Berufsleben allerlei bekannt, was außerordentlich wertvoll für den Unterricht ist. Er kann die in seinem Berufsleben gesammelten Kenntnisse verwerten, und im Gefühl des eigenen Wissens und Könnens erstarkt das Selbstgefühl, und dieses bildet die Grundlage für eine „Zuversicht des Wollens“. Dazu werden auch allerlei Beobachtungs- und Erkundigungsaufgaben gestellt, um dem Unterrichte eine heimatliche Grundlage zu geben.

Naturgemäß gliedern sich an diesen Rahmen die Belehrungen über die Rohstoffe. Bei der Aufrichtung der Werkstatt sind Zimmerleute,

Schreiner, Maurer tätig. Es kommen Holz und Steine zur Besprechung. Daran knüpfen sich die Besprechungen über Werkzeuge und Arbeitshilfen, die zur Aufrichtung des Hauses nötig sind. Ein Unglücksfall gibt Veranlassung, auf Hilfe bei Unglücksfällen einzugehen und die nötigen praktischen Belehrungen im Verbinden zu geben. Im Anschluß daran kommen das Unfallversicherungsgesetz und die Unfallverhütungsvorschriften zur Besprechung.

Bei der Einrichtung der Werkstatt ergänzen sich gegenseitig Schlosser, Schmiede, Anstreicher, Schreiner. Es werden Eisen, Glas und Farbstoffe behandelt. Zur Einrichtung der Werkstatt gehören Werkzeuge und Maschinen zum Handbetrieb. Besprechungen über Lage und Größe, Anstrich, über Lüftung und Ordnung in der Werkstatt, über Gesundheitspflege und Tuberkulose vervollständigen den Stoff. Daraus entwickelt sich die methodische Einheit: Krankenversicherung und Krankenkassen.

Bei der Erörterung über die Lebensbedürfnisse der Werkstattarbeiter kommen Schneider, Schuster, Bäcker in Betracht. Das gibt den Anhaltspunkt über Wolle, Flachs, tierische Häute, Getreide und Mehl zu unterrichten. Zur Ergänzung der Wohlfahrtsgesetze, die in den andern beiden Kapiteln besprochen sind, wird hier das Invaliditäts- und Altersversicherungsgesetz behandelt.

Das ist der Stoff des ersten Jahrgangs, der sich in jedem Jahre wiederholt.

Im zweiten Jahre schreiten wir fort zum Maschinenraum. Eine einleitende Besprechung über den Nutzen der Maschinen für das Kleingewerbe führt uns zu der wichtigen Frage: Ist es für einen Meister hiesigen Ortes ratsam, zum Maschinenbetriebe überzugehen? Diese bildet die Grundlage für eine Menge von Belehrungen. Es wird gesprochen über das Kapital, das Marktgebiet, über Schaffung neuer Absatzgebiete und Absatzgebiete des Deutschen Reiches (Wert unserer Kolonien für den Handel). Welche Kraftmaschinen sind für die einzelnen Berufe zu empfehlen? Schreiner und Zimmerleute bevorzugen Dampfmaschinen, weil sie den Abfall verwerten können, die andern Handwerker Motore. Auch Elektromotore müssen in den Kreis der Betrachtungen gezogen werden. Überall finden sich Meister, die den Schülern gern die Maschinen im Betriebe zeigen. Auch versorgen die großen Maschinenfabriken den Lehrer gern mit Anschauungsmaterial. Beim Maschinen- und fabrikmäßigen Betrieb kommt die Arbeitsteilung und die Arbeitsmaschine für den Kraftbetrieb zur Besprechung. Auch ist hierbei die Frage wichtig, welche behördlichen Vorschriften über die Geschäftserweiterung und den Maschinenbetrieb bestehen. Die Feuergefährlichkeit und die Gefahr für das Leben im Maschinenbetriebe veranlaßt uns, Feuerversicherung und Haftpflichtversicherung zu behandeln. Die Überlegung, die Einholung von Rat bei Sachverständigen, die rechnerische Vergleichung haben den Meister zu der Erkenntnis gebracht, daß er allein nicht imstande ist, zum Maschinenbetriebe überzugehen. Bereint sind auch die Schwachen mächtig! Er schließt sich einer Werkgenossenschaft an, und das führt zu einer allgemeinen Besprechung des Genossenschaftswesens.

Bei vielen Gewerbetreibenden ist mit dem handwerksmäßigen Betriebe auch ein Laden oder eine Materialienausgabe verbunden. Dem Lehrling ist es sehr notwendig zu wissen, wie er sich gegen die Kunden zu verhalten hat. Ein kaufmännischer Betrieb nötigt den Handwerker dazu, Reklame zu machen. Guter Geschäftsgang führt zum Geldeinnehmen (Bargeld und Geldsurrogate) und ermöglicht Ersparnisse. (Sparkasse, Effekten.) Schlechter Geschäftsgang bringt Schulden und den Geschäftsruin (Konkurs).

Das ist ein abgeschlossenes Stoffpensum für den 2. Jahrgang, der mit dem 3. zu einer Abteilung verbunden ist.

Im folgenden Jahre werden nun volkswirtschaftliche und gesetzkundliche Belehrungen am Platze sein, der Handwerker hat auch seine Rechte und Pflichten als Gemeindemitglied und Staatsbürger zu kennen. Mit Kerschsteiners glaube ich, daß erst eine gewisse Reife des Zöglings vorhanden sein muß, um diese Belehrungen zu verstehen. Auch gebe ich lieber die Ausführungen über Staat und Reich im Zusammenhange, als etwa den Lehrling als Glied der Gemeinde oder den Gesellen als Bürger des Staates. In diesem ziemlich großen Zeitumfange bringe ich diesen Stoff, weil dem Handwerker Kenntnisse über die Organisation seines Handwerks, über Gesetzes- und Bürgerkunde not sind, und weil er selten später noch darin eine Ausbildungsmöglichkeit findet.

Von der Geschichte des Berufs, von den einfachen Verhältnissen der Vergangenheit werden die Schüler in die komplizierten Verhältnisse der Gegenwart eingeführt. Aus der volkswirtschaftlichen Belehrung wächst die Bürgerkunde heraus.

Der Lehrstoff des dritten Jahres wird nun auch denjenigen Schülern gegeben werden, die aus der Unterstufe in die Oberstufe versetzt werden. Das wird sich mit dem nötigen pädagogischen Takt und Geschick ermöglichen lassen.

Der Berufskunde als Mittelpunkt der ganzen Unterweisung schließen sich die andern Fächer in enger oder nach Bedürfnis loser Konzentration an.

Im Lesen ist die Auswahl nicht schwer, da in den Lesebüchern von Gehrig und Stillke, Heinecke, Scharf, Kley für jeden Teil der angegebenen berufskundlichen Stoffe ein oder mehrere Lesestücke vorhanden sind.

Der Geschäftsaufsatz und der allgemeine Aufsatz schließen sich in den ersten beiden Jahren in enger Konzentration der Berufskunde an.

Beim Pensum des 3. Jahres ist es nicht möglich, eine straffe Konzentration aufrecht zu erhalten. Wo es geboten ist, tritt natürlich die Geschäftskorrespondenz wieder in enge Verbindung mit der Berufskunde. Wenn aber der Unterricht die gewünschten Resultate zeigen soll, darf es an fleißiger Übung und planmäßiger Wiederholung nicht fehlen. Deshalb ist es hier geboten, eine Wiederholung anzustellen, die den Schüler zur vollständigen Sicherheit in den Formen der einfachen Geschäftskorrespondenz führt. Der Stoff setzt sich zusammen aus dem Pensum des ersten und zweiten Jahres und folgt dem Geschäftsgang eines Meisters von der Geschäftsgründung an. Der allgemeine Aufsatz dient der Berufskunde. Die direkte Vorbereitung auf die Gesellenprüfung findet hier statt, indem

der eigentliche Berufsaufsatz angefertigt wird. Dieser bildet mit der Kalkulation im Rechnenunterrichte ein einheitliches Ganze. Für jeden Berufsaufsatz dient ein Werkstück oder die Zeichnung desselben zur Grundlage. (Ein gutes Hilfsmittel dabei ist: Der Berufsaufsatz in der Fortbildungsschule. Sammlung von 33 Werkstücken aus 23 verschiedenen Berufen mit einem Anhang: „Berufswortschätze“, herausgegeben von Dr. Bargmann. Verlag von Schlimpert-Weissen. Preis 1,60 Mk.)

Dem Sachunterricht schließt sich in den ersten beiden Jahren in enger Verbindung das Rechnen an, welches zugleich in stufenmäßigem Gange dem Ziele „Kalkulation“ entgegengeht. Jedem wir von der Zeichnung der Werkstatt, des Maschinenraumes und des Ladens ausgehen. Sprechen wir im ersten Jahre über die Materialkosten und Lohnverhältnisse, im zweiten über die allgemeinen Unkosten und den Gewinn, und im dritten Jahre kommt die Kalkulation zu ihrem Rechte. Jedoch sind die Schüler, die im zweiten Jahre an dem Unterricht in der Volkswirtschaftslehre, Gesetzeskunde und Bürgerkunde teilnehmen, nicht mit dem Begriff der allgemeinen Unkosten und des Geschäftsgewinnes vertraut. Wie in der Geschäftskorrespondenz, die jetzt in enge Verbindung mit dem Rechnenunterrichte tritt, folgen wir dem Geschäftsgange eines Meisters und stellen unter gemeinsamer Arbeit und fast gleicher Beteiligung des 2. u. 3. Jahrganges die einzelnen Posten der allgemeinen Unkosten fest.

Die Buchführung hat ihren eigenen Gang. Sie wird mit den Schülern des 2. und 3. Jahrganges betrieben, indem sie in 2 Jahren einen zweimonatigen Geschäftsgang bearbeiten, der mit der Steuererklärung schließt.

Zur besseren Übersicht und zur Ergänzung des Ausgeführten folgen nun die Stoffverteilung. Doch ehe wir diese im einzelnen feststellen, betone ich, daß ich meine eigene einklassige Schule im Auge habe. Deshalb ist der Stoffplan rein individuell gehalten. Die Zusammensetzung der Klasse ist uns die Richtschnur für die Auswahl des Stoffes.

1. Jahr.

A. Berufskunde: Die verschiedenen Berufe und ihre Abhängigkeit voneinander. Schriftliche Abmachungen beim Eintritt in die Lehre.

Die Werkstatt:

1. Die Aufrichtung der Werkstatt. a) Materialien: Holz, Steine. b) Werkzeuge und Arbeitshilfen. c) Unglücksfälle und Unfallverhütungsvorschriften. Unfallversicherungsgesetz.

2. Die Einrichtung der Werkstatt. a) Materialien: Eisen, Glas, Farbstoffe. b) Werkzeuge und Maschinen zum Handbetrieb. c) Lage, Größe, Anstrich. d) Lüftung der Werkstatt, Ordnung, Gesundheitspflege, Tuberkulose, Krankenversicherung und Krankenkassen.

2. Die Lebensbedürfnisse der Werkstattarbeiter. a) Materialien: Flachs, Wolle, tierische Häute, Getreide und Mehl. b) Invaliditäts- und Altersversicherung.

B) Schriftliche Arbeiten. Lehrvertrag und Arbeitsbuch, Bestell-

briefe und postkarten, Rechnungen, Empfangsscheine. Wie sich die Handwerker bei der Aufrichtung des Hauses gegenseitig ergänzen. Telegramme, Anmeldung zur Unfallkasse.

2. Postanweisung, Quittung, Inventarverzeichnis. Wie schütze ich mich vor der Tuberkulose?

3. Paketadresse, Frachtbrief, Bahnrevers. Die Veredelung der Stoffe durch den Gewerbesleiß. Briefumschläge werden natürlich da geschrieben, wo es erforderlich ist.

C. Lesen. (Nach Gehrig und Stillke.) 1. Nr. 2. Die drei Stände. 43. Der Hausbau. 166. Krankheiten und Feinde des Holzes. 176. Kalk, Gips, Zement. 202. Rollen und Räder. 92. Erste Hilfe bei Unglücksfällen.

2. Nr. 194. Das Eisen. 179. Das Glas. 83. Unsere Wohnung und Arbeitsstätte in gesundheitlicher Beziehung. 90. Die Tuberkulose.

3. 150. Die Wolle. 148. Das Leder. 169. Die Bäckerei. 80. Nahrungs- und Genußmittel. 146. Die Veredelung des Stoffes durch den Gewerbesleiß.

D. Rechnen und Raumlehre. 1. Kosten der Ausrüstung eines Lehrlings. Preislisten und örtliche Verhältnisse: Materialberechnungen zur Grundmauer, Wand, des Dachstuhl. Kosten der Bedachung des Pultdaches mit Schiefer, Ziegeln, Teerpappe (pythagor. Lehrsatz, Wurzelziehen). Kosten des Materials. Kosten des Transports mit Wagen, mit Eisenbahn. Berechnung der Materialkosten von Gegenständen aus dem Orte: Tür, Holztor, Mauer. Lohnlisten. Aufgaben im Anschluß an das Unfallgesetz.

2. Preislisten. Materialkosten und Kosten des Bezuges. Tor, Gitter, Reinigungsrost. Flächen und Körpermaße. Ölfarbenanstrich der Werkstat. Verglasen eines Fensters. Der Fußboden (Fliesen, Dielen). Abschreibungen beim Handwerkszeug und den Maschinen. Inhaltsberechnung der Werkstat. Aufgaben im Anschluß an die Krankenversicherung.

3. Preislisten. Berechnung der Materialkosten und des Transportes. Anzug, Stiefel, Brote. Aufgaben im Anschluß an die Invaliden- und Altersversicherung.

2. und 3. Jahr.

A. Berufskunde: 1. Der Maschinenraum. Nutzen der Maschine für das Kleingewerbe. Ist es für einen Meister hiesigen Ortes ratsam, zum Maschinenbetriebe überzugehen? Kapital, Marktgebiet, Schaffung neuer Absatzgebiete, unsere Kolonien. Welche Maschinen sind für die einzelnen Berufe zu empfehlen? (Motor, Dampfmaschine, Elektromotor) die Arbeitsteilung. Welche behördlichen Vorschriften bestehen über den Maschinenbetrieb und die Ausdehnung des Geschäfts? Haftpflicht, Feuerversicherung. Einfluß von Alkohol auf die Gesundheit. Das Genossenschaftswesen.

2. Die Materialienausgabe oder der Laden. Das Verhalten gegen die Kunden. Guter Geschäftsgang: Reklame, Preis, Barzahlung, Geld-

furrogate (Wechsel, Scheck), Sparkasse, Effekten. Schlechter Geschäftsgang: Hypotheken, Konkurs.

B. Schriftliche Arbeiten. 1. Nutzen der Maschinen. Anfrage an einen Sachverständigen über den Maschinenbetrieb, Geschäftsgründung und Geschäftserweiterung, Weltpostkarte, Zöllnhaltzerklärung, Kaufvertrag (Maschinenlieferung). Die Arbeitsteilung in meinem Berufe. Antrag auf Genehmigung einer gewerblichen Anlage. Ist eine Genossenschaft in unserem Orte für meinen Beruf zu gründen? Wie müßte sie eingerichtet werden?

2. Einsendung einer Reklame an die Expedition. Schriftliche Antwort auf Inserate. Preisabgaben, Offerten, Dank für erfolgten Auftrag. Wechsel, Scheck, Schuldschein, Gerichtliches Mahn- und Klageverfahren.

C. Lesen. Nr. 115. Nutzen der Maschine für das Kleingewerbe. 116. Bedeutung der Maschinen. 120. Vom Kapital. 245. Deutschlands Schutzgebiete. 187. Der Gasmotor. 107. Die Dampfmaschine. 227. Über Elektromotoren. 114. Arbeitsteilung. 213. Erscheinungen und Anwendungen des Luftdrucks. 66. Vom Branntweintrinken. 110. Vom Genossenschaftswesen. 112. Die preussische Zentralgenossenschaftskasse.

2. Nr. 21. Höflichkeit und Freundlichkeit. 126. Vom Kreditwesen. 124. Vom Sparen. 127. Tu mir den einzigen Gefallen — kauf Papiere!

D. Rechnen und Raumlehre. 1. Kosten von Maschinen für Kraftbetrieb. Bezugsquellen (Benutzung von Katarlogen). Anlage- und Betriebskapital, Verzinsung desselben. Verkauf en gros und en detail. Aufgaben aus der Wirtschaftslehre. Kosten der Aufstellung eines Motors. Kosten der Feuerung. Rechnerische Überlegung, welche Maschinen für die einzelnen Berufe zu empfehlen ist. Eine Kilowattstunde. Vergleiche zwischen Maschinen und Menschenkraft. Aufgaben im Anschluß an Haftpflicht und Feuerversicherung. Gewerbesteuer. Aufgaben im Anschluß an das Genossenschaftswesen.

2. Kosten der Reklame. Gewinne bei Barzahlung, Verlust bei Kreditgeben. Verzinsung des Sparkassenguthabens. Wertpapiere. Verluste. Endgültige Zusammenstellung des Begriffes: Allgemeineunkosten.

E. Buchführung. Ein einmonatiger Geschäftsgang.

3. und 2. Jahr.

A. Berufskunde: 1. Die Entwicklung und jetzige Organisation des Handwerks. Von den ersten Anfängen des Handwerks und die Zunft. Die Gewerbefreiheit. Der Rückgang des Handwerks. Die Fürsorge der Hohenzollern für das Handwerk. Die Maßnahmen zur Hebung des Handwerks. Die Gewerbeordnung. Der stehende Gewerbebetrieb (§§ 14—17). Der Gewerbebetrieb im Umherziehen (§§ 55—63). Die Zünfte (§§ 81—104), Gesellen (§ 131) und Meisterprüfung (§ 135).

2. Vom Schutz der Arbeit und des geistigen Eigentums. Das Patentgesetz. Gebrauchsmusterschutz. Warenzeichenrecht.

3. Rechte und Pflichten des Handwerkers als Gemeindemitglied und Staatsbürger. Die Gemeinde-, Kreis-, Bezirks- und

Provinzialverwaltung. Die Verwaltung des Preussischen Staates. Die Verfassung des Deutschen Reiches. Die Pflichten des Handwerkers als Staatsbürger.

B. Lesen. 1. Nr. 288. Das Handwerk bei den alten Deutschen. 107. Zünfte und Handwerkerinnungen im Mittelalter. 108. Die Gewerbeordnung und die Innungen der Gegenwart. 32. Die Bedeutung des neuen Handwerkergesetzes für die Gesellen. 39. Wer darf sich Meister nennen.

2. Nr. 281. Aus dem Warenzeichen-, Patent- und Musterchutzgesetz.

3. Nr. 269. Die Gemeinde und ihre Selbstverwaltung. 272. Aus Preussens Staatsverfassung. 273. Das Deutsche Reich und seine Verfassung. 278. Von den Steuern. 284. Vom Heerwesen.

C. Schriftliche Arbeiten: Geschäftseröffnung, Geschäftsübertragung, Geschäftsverlegung. Rundschreiben über Vergrößerung des Geschäfts. Rechnung, Quittung. Wie hat der Staat für die Hebung des Handwerks gesorgt? Bitte um Aufnahme in die Feuerwehr. Lebenslauf. Meldung zur Gesellen- und Meisterprüfung. Bitte an einen Buchhändler um Übersendung von Geschäftsbüchern. Der Meister meldet seinen Besuch bei einem Großkaufmann an. Berufsaufsätze. Steuerreklamation.

D. Rechnen und Raumlehre. Anlage- und Betriebskapital. (Jeder stellt durch Erkundigungen das Anlage- und Betriebskapital fest oder richtet sich nach den Ausgaben des Rechenbuchs.) Verzinsung. Löhne. Abschreibungen. Unterhaltung und Reparatur. Abgaben (Steuern, Versicherungsgebühren, Heizung, Beleuchtung, Geschäftsbücher.) Verluste, Meisterlohn. Unvorhergesehenes. Kalkulationen.

E. Buchführung: Ein einmonatiger Geschäftsgang und Steuererklärung.

Der erste Leseunterricht eine „Feselsuß“.

Von Rektor Richard Lange, Hagen.

Seit Rousseaus Zeiten haben die Stimmen derer nicht geschwiegen, die den Leseunterricht auf eine spätere Zeit, wenigstens aber bis ins zweite Schuljahr, zurückgestellt zu sehen wünschen. Und heute ertönen sie lauter als je. Man bedauert die armen Kleinen, daß sie gleich im ersten Schuljahre unter die „Tyrannei des Alphabets“ gestellt werden, daß sie Tag für Tag mit dem Anstarren der langweiligen und nichtsagenden Buchstabenformen gequält werden. Ich halte diese Vorschriften, den Leseunterricht soweit hinauszuschieben für aussichtslos, weil man von dem alten Ziele, die Kinder im ersten Schuljahre zum Lesen zu bringen, wohl kaum abgehen wird. Daß die Kinder am Schlusse des ersten Schuljahres sich das mechanische Lesen angeeignet haben müssen, erscheint als eine so selbstverständliche Forderung, daß alle Bestrebungen, es bis in das zweite oder dritte Jahr hinauszuschieben, wohl auf unüberwindlichen Widerstand stoßen werden. Doch kann das natürlich für den Pädagogen noch kein Grund sein, den Kampf

gegen das Lesenlernen im ersten Schuljahre aufzugeben, wenn die Forderungen der Pädagogik uns zu dieser Stellungnahme zwingen. Ich stehe allerdings auf dem Standpunkte, daß dies nicht der Fall ist. Es ist nicht zutreffend, daß das Lesenlernen für die Kinder langweilig und interesselos sein muß. Viel langweiliger wäre es meines Erachtens für sie, wenn wir im ganzen Jahre nichts als bloße Spiel-, Sprech-, Anschauungs- und Malübungen treiben wollten. Freilich, die Kunst Lesen zu lernen ist eine schwere und kostet unsern Kleinen große Mühe und leider auch — viele Tränen. Nun bin ich zwar der Ansicht, daß es der Jugend nicht schaden kann, wenn sie Mühe und Arbeit auf sich zu nehmen hat. Diese werden wir ihr nie ersparen können und wohl auch nicht ersparen wollen. Wohl aber wäre es dringend zu wünschen, daß beim Lesenlernen bei Lehrern und Schülern mehr Lust und Freudigkeit herrschte, als es heute vielfach der Fall ist.

Die Ursachen dieser Unlust erblicke ich in zweierlei großen Umständen. Einmal in den Mängeln der üblichen Leselehrmethode und so dann in den Mängeln, an denen die meisten im Gebrauch befindlichen Bibeln leiden. Ich habe den Versuch gemacht, zu der Beseitigung dieser Mängel durch eine verbesserte Leselehrmethode und durch eine neue Bibel einen Beitrag zu liefern. „Lese lust“ habe ich meine Bibel genannt. Ich habe damit andeuten wollen, worauf es mir in erster Linie ankommt.

Die Quintessenz des Lesenlernens besteht in der Verschmelzung eines Konsonanten mit einem Vokale zu einem einheitlichen Lautgebilde. Sind die Kinder instande, die Silben ma, so, lo, ri, usw. glatt zu lesen, so ist die Hauptsache eigentlich schon erledigt. Das andere kommt dann ganz von selbst und ist nur noch Gegenstand der Übung. Aber eben in der Schwierigkeit, diese Verschmelzung zu erreichen, liegt der Mangel unserer heutigen Methode begründet, und eine Verbesserung hat hier einzusetzen. Gewiß bedeutet die Lautermethode im Vergleich zur Buchstabiermethode einen Fortschritt. Bei der letzteren mußte das Lautgebilde rein gedächtnismäßig durch stetes Üben (be a = ba, em o = mo) erfaßt werden, während beim Lautieren die Kinder aus dem Lautflange der Einzellaute selbst die Verschmelzung vornehmen sollen. Aber das ist für manche Kinder gar nicht so einfach, und immer wieder hat man damit zu kämpfen, daß die Kinder nicht in a statt ma sprechen. Der Lehrer sucht diese fehlende Zusammenziehung wohl dadurch herbeizuführen, daß er das Kind auffordert: Schneller! Noch schneller! Aber es bleibt beim m a, m a. Woran liegt es nun, daß den Kindern die Verschmelzung nicht so recht gelingen will?

Zur Beantwortung dieser Frage müssen wir erst einmal untersuchen, wie denn überhaupt eine Lautverschmelzung zustande kommt. Der Vorgang ist keineswegs ein so einfacher, wie man gewöhnlich annimmt. Wenn ich die Silbe ma langsam ausspreche, so hört man nicht bloß die beiden Laute m und a, sondern dazwischen vernimmt man eine ganze Reihe getrübler Vokale, die sogenannten Gleitlaute, die dadurch entstehen, daß die Mundöffnung sich erst nach und nach bis zur a-Stellung

erweitert. Diese Gleitlaute sind es, die die Verschmelzung zu bewirken haben. Fehlen sie, so heißt es eben bloß m a, aber niemals ma. Eine vollkommene Leselernmethode haben wir erst dann, wenn die Hervorbringung dieser Gleit- oder Übergangslaute sich unausbleiblich einstellt, wenn also ein Isolieren der einzelnen Laute unmöglich ist. Wenn wir unsere Sprache aufmerksam beobachten, so werden wir finden, daß der einem Konsonanten folgende Vokal unsere Mundstellung schon bei der Hervorbringung des Konsonanten ganz wesentlich beeinflusst. Wenn ich das Wort „du“ sprechen will, so stelle ich den Mund gleich mit dem d auch schon auf das u ein, indem ich die Lippen von vornherein runde und die Zunge hebe. Bei „die“ stelle ich den Mund sofort mit das i ein, dadurch daß ich die Lippen in die Breite ziehe. Doch mitunter geht die Lautangleichung auch noch weiter: Sogar die Artikulationsstelle des Konsonanten wird je nach dem benachbarten Vokal eine andere. Wenn man das Wort Kirche ausspricht, so bildet man den Verschluß für das k am vorderen Gaumen, bei dem Worte Ruh dagegen am Hintergaumen. Man kann sich durch einen ganz einfachen Versuch davon überzeugen. Man spreche die Silbe ki und lege dabei den Finger lose auf die Zunge. Dann stelle man die Sprechwerkzeuge auf die Silbe ku ein (spreche sie aber nicht aus), und man wird merken, daß die Zunge wegen des u den Finger unwillkürlich schon bei dem k verläßt und sich weiter nach hinten zieht. Dieses phonetische Gesetz der Lautangleichung ist für die richtige Methode des Besenlernens von grundlegender Bedeutung. Das übliche Zerlegen der Wörter in Laute und das Zusammenziehen der Laute zu Silben und Wörtern (das Analysieren und Synthesieren, als Vorkursus für das eigentliche Lesen), ist ein Unding, weil es dem wirklichen Vorgange beim Sprechen schnurstracks zuwiderläuft. Das ganze Kopfstautieren, wie es heute geübt wird, ist eine nutzlose Quälerei und kommt dem eigentlichen Lesen durchaus nicht zugute. Im Gegenteil. Die Kinder werden dadurch nur veranlaßt, die Laute beim Lesen ebenfalls zu isolieren, wie es ja der Lehrer beim Zerlegen und Zusammenziehen selber tut; „b⁵ und a heißt ba“. Das ist doch wirklich nicht viel besser als das Buchstabieren.

Die naturgemäße Methode besteht, wie vorhin schon angedeutet, darin, daß beim Lesen dem Konsonanten kein Lautwert für sich zuerkannt, sondern daß gleichzeitig mit ihm auch der folgende Vokal ins Auge gefaßt werden muß. Der Konsonant ist darum sofort in den Vokal überzuführen. Er ist gewissermaßen zu vokalisieren. Ich habe darum meine Methode auch die Vokalisierungsmethode genannt. Am einleuchtendsten ist die Sache bei h. Wenn ich die Silbe ha aussprechen will, so stelle ich den Mund gleich bei der Hervorbringung des Hauchlautes h auf das folgende a ein, bei ho auf das o, bei hi auf das i, bei hau auf das au. In entsprechender Weise muß nun auch beim Lesen verfahren werden. Soll die Verschmelzung des h mit dem a, o, i, au usw. ohne weiteres gelingen, so muß das Kind angeleitet werden, in dem vor einem Vokal

stehenden h die Aufforderung zu erblicken, den betreffenden Vokal zu hauchen. Ich nenne das h also den Haucher. Diese Bezeichnung ist nun der Schlüssel für das Lesenlernen. Zuerst wird der Hauchlaut und die Bezeichnung dafür entwickelt. Die Kinder geben an, bei welcher Gelegenheit sie den Hauchlaut als solchen hervorbringen. Dies geschieht, wenn man kalte Finger hat, indem man sie durch den warmen Hauch des Mundes wieder warm machen will. Der Atem entweicht in einem kurzen Stoß ohne Stimme durch den geöffneten Mund. Die Kinder finden die Bezeichnung Haucher sehr leicht. Ich fordere die Kinder auf: Haucht! h. Nun haucht das a! ha. Haucht das o! ho. Haucht das e! he; das i! hi; das ei! hei; das au! hau usw.

Ist auf diese Weise die Verbindung des Hauchers mit allen bis dahin gelernten Vokalen mündlich geübt, so sage ich den Kindern: Nun will ich euch zeigen, wie der Haucher geschrieben wird. Nachdem das Anschreiben erfolgt ist und die Kinder auf meine Aufforderung den bloßen Hauchlaut mit halbgeöffnetem Munde, d. h. also zuerst ohne Rücksichtnahme auf die durch einen nachfolgenden Vokal bedingte Mundstellung hervorgebracht haben, schreibe ich die gelernten Vokale a, e, i, o, u, ei, an die Wandtafel und lasse sie noch einmal lesen. Nun setze ich vor das a ein h. Wie heißt dieser Laut? Der Haucher. Was sollt ihr also jetzt? Wir sollen das a hauchen. Tut es! ha. Nun schreibe ich auch vor die übrigen Vokale ein h. Die Kinder wissen nun, daß sie e, i, o, u, ei zu hauchen haben, und sie lesen nun auf Grund der vorangegangenen Übung ohne weiteres he, hi, ho, hu, hei.

In entsprechender Weise verfare ich nun mit allen übrigen Konsonanten. Jeder Konsonant erhält eine Bezeichnung, die dem Kinde andeutet, in welcher Weise, aus welcher Mundstellung heraus die Verschmelzung mit dem nachfolgenden Vokal erfolgen soll. Ist beispielsweise das Wort Hase zu lesen, so heißt das für die nach dieser Methode unterrichteten Kinder: Haucht das a! Summt das e! Schule: Scheucht das u! Laßt das e! Reibe: Rollt das ei! Bläst das e! Male: Brummt das a! Laßt das e! Zeile: Zischt das ei! Laßt das e! usw.

Von ebenso großer Wichtigkeit wie die Lehrmethode ist freilich die Fibelfrage. Drei Gesichtspunkte sind es vor allem, die ein Fibelverfasser im Auge behalten muß. Einmal muß er den Anforderungen der Phonetik gerecht werden. Sodann muß er einen Gang einschlagen, der nirgends die Schwierigkeiten zu sehr häuft und endlich — und das ist meines Erachtens das weitaus wichtigste — muß er stets darauf bedacht sein, den gebotenen Übungsstoff für die Kleinen so interessant wie nur möglich zu machen. Die modernen, „auf phonetischer Grundlage“ aufgebauten Fibeln suchen vor allem dem ersten Gesichtspunkt gerecht zu werden. Darum vermeiden sie in der ersten Hälfte der Fibel mit peinlicher Sorgfalt alle Wörter, die anders gesprochen als geschrieben werden und bieten deshalb bis dahin nur Wörter mit Gleichschreibung. Zwar gibt es auch heute noch eine

ganze Anzahl neuerer Fibeln (wie die von Gansberg „Bei uns zu Haus“, von D. Friß „Im Sonnenschein“, die „Münchener Fibel“), die bei der ersten Vorführung des *h* gleich Wörter wie ob, ab, Leib bringen. Doch ist ein solches Vorgehen nicht zu billigen, denn wenn wir den Kindern eben erst lang und breit auseinander gesetzt haben, wie das *h* richtig lauten muß, dann dürfen wir ihnen doch nicht unmittelbar darauf Wörter bieten, in denen es ganz anders, nämlich wie *p*, lautet.

Dürfen und müssen wir aber — das ist die Frage — so weit gehen, daß wir die Wörter mit Andersschreibung so lange hinausschieben, wie es die meisten der neueren Fibeln tun? Ich halte das für bedenklich. Denn dann sind wir in der Auswahl der Wörter so sehr beschränkt, daß es sehr schwer, wenn nicht unmöglich ist, frühzeitig interessanten, zusammenhängenden Lesestoff zu bringen. Kann man verlangen, daß das Kind mit Lust und Freude monatelang bloß Wortreihen liest, die seinem Geiste nicht die geringste Anregung geben? Diese Verödung unserer Fibeln ist eine Folge der Übertreibung des phonetischen Prinzips. Die wichtigste Sorge eines Fibelverfassers, ich wiederhole es, muß die sein, die Kinder recht bald für das Gelesene zu interessieren. Ich weiß wohl, daß das nicht von vornherein möglich ist. Ich finde auch gar nichts darin, wenn wir den Kindern zuerst auch sinnlose Silben wie *mi*, *ma*, *mo* usw. bieten. Ja, ich halte das Lesen solcher Silben sogar für unumgänglich nötig, wie aus meinen vorigen Darlegungen hervorgeht. Das gilt aber nur für die erste Zeit. Ist das Neue dieser nun erlernten Kunst des Zusammenziehens vorbei, dann stellt sich bald Überdruß ein, wenn sie immer nur Wörter lesen müssen. Um diesen toten Punkt zu überwinden, gibt's nur ein Mittel: Das ist die baldige Erweckung des kindlichen Interesses an dem Inhalt des Gelesenen. Zuerst genügt es vorläufig, wenn das Gelesene sich zu einem Sätzchen vereinigt: „Mama saß auf dem Sofa.“ Dabei kann sich das Kind doch etwas denken. Es werden doch Vorstellungen in seinem Geiste wach. Ich habe darum in meiner Fibel recht bald Sätzchen geboten. Aber auch die Einzelsätze vermögen das kindliche Interesse nicht lange zu fesseln, und daher müssen wir danach trachten, sobald als möglich Zusammenhang in die Sätze zu bringen. Schon von Seite 10 meiner Fibel an, habe ich auch zusammenhängenden Lesestoff geboten, und zwar beziehen sich die Lesestücke alle auf das oben auf der Fibelseite stehende Bild. Das ist sehr wichtig. Das Kind ist hier noch nicht geistig geschult genug, und das mechanische Lesen bietet ihm noch zu große Schwierigkeiten, als daß es schon imstande wäre, jeine Vorstellungen mit den gelesenen Worten ohne die Hilfe des vorherbesprochenen Bildes zu verbinden. Soll das Fibelbild seine Zwecke erfüllen, so ist die Bezugnahme des Lesestoffes auf das Bild eine Notwendigkeit.

Während ich bei der kleinen Schreibschrift kein Bedenken getragen habe, auch Hauptwörter zu bieten, da sich die Kinder hierbei noch am ersten etwas denken können, habe ich bei der Druckschrift auf klein-

geschriebene Hauptwörter verzichtet. Trotzdem ist es mir möglich gewesen, eine ganze Anzahl zusammenhängender Stücke zu bieten. Diese Stücke sind alle dem Leben und Treiben der Kinderwelt entnommen, sind durchaus einfach gehalten, so daß die Kleinen sie mit Vergnügen lesen. Die meisten Fabeln widmen der kleinen Druckschrift nur wenige Seiten und gehen dann gleich zur großen Druck- und Schreibschrift über. Ich halte das nicht für richtig, da die Kleinbuchstaben für das Lesen doch in erster Linie in Betracht kommen. Bei der kleinen Druckschrift bringe ich bereits Wörter, in denen b, d, g auch im Auslaut vorkommen. Freilich dürfen wir diese Wörter nicht einfach einschmuggeln, sondern die abweichende Schreibung ist zu begründen, um die Kinder nicht zu verwirren oder sie gegen die Unterscheidung der stimmhaften und stimmlosen Laute gleichgültig zu machen. Die Begründung erfolgt in der Weise, daß wir von der verlängerten Form ausgehen: runde — rund, lagen — lag, lieben — lieb. Wir sagen den Kindern: weil in „runde“ ein d gesprochen wird, so wird auch rund mit d geschrieben, aber wir sprechen runt.

Sodann habe ich hier bei der kleinen Druckschrift auch schon die wichtigsten anlautenden Konsonantverbindungen wie br, bl, fr, fl, fr, fl, gl, dr, tr gebracht. Die meisten Fabeln schieben sie meines Erachtens viel zu weit hinaus. — Ein Beispiel möge das Verfahren erläutern. Auf Seite 32 meiner Fabel habe ich die anlautende Verbindung br gebracht. Wir gehen dabei von dem Fuhrmannsrufe **brr!** aus.*) Diese Verbindung wird allen Kindern schon geläufig sein. Ich lasse br nun mit den Vokalen verschmelzen. Verbindet br mit a! bra, mit o! bro, mit au! brau uß. Dann schreibe ich br an die Tafel, setze die Vokale dahinter und lasse lesen: bra, brü, brei, brau usw. Dann erfolgt das Lesen folgender Wörter von der Wandtafel: brate, brüte, breite, brause, brauche usw. Das Lesen dieser Wörter macht den Kindern nun keine Schwierigkeiten mehr. Auch die auslautenden Verbindungen wie nt, nd, lt, ld, lb usw. biete ich den Kindern schon bei der kleinen Druckschrift. Das Lesen dieser Verbindungen wird am einfachsten dadurch vermittelt, daß wir zuerst wieder die verlängerten Formen lesen lassen und sodann den Endlaut weglassen.

Als zusammenhängenden Lesestoff für diese Übungen habe ich Gespräche zusammengestellt. Die Gesprächsform ist darum auch am allerbesten geeignet, die Kleinen für das Gelesene zu interessieren, nachdem das Bild nicht mehr Hilfsdienste leistet. Denn — ich betone es immer wieder — das Lesenlernen wird, nachdem das eigentliche mechanische Zusammenziehen einmal bewältigt ist, durch nichts mehr gefördert, als wenn es uns gelingt, die Kinder zu befähigen, das Gelesene auch geistig zu erfassen und sich an dem Inhalte zu erfreuen. Und das erreichen wir am allerbesten durch das Nachahmen des kindlichen Gespräches. Man vergleiche z. B. die Gespräche auf Seite 32, 33, 36, 38 meiner

*) Allerdings nicht in der Form des in manchen Gegenden üblichen Lippen-r, sondern in der Verbindung von b und r.

Fibel. Ich habe sie dem kindlichen Leben und Treiben abgelauscht, und sie werden daher bei aller Einfachheit, ich möchte sagen wegen derselben, die Kleinen fesseln.

Die Leseschwierigkeiten habe ich so verteilt, daß den Kindern nirgends eine zu mühsame und langweilige Arbeit zugemutet wird. Ich halte es für verkehrt, seitenlange Zusammenstellungen aller möglichen Konsonanthäufungen zu bieten wie schneuzt, schnalzt, schimpfst, schwacht, krächst usw. Solcher Übungsstoff ist nur zu sehr geeignet, den Kindern die Freude am Lesen gründlich zu vergällen. Viel wichtiger ist es doch, die schwierigeren Wörter in Lesestücken zu verstreuen.

Besonderer Erwähnung bedürfen noch die Bilder. Welchen Zweck hat das Fibelbild? In erster Linie soll es den Kindern einen Anhaltspunkt geben für den einzulübenden Laut, und sodann soll es zur Erläuterung und Veranschaulichung des Lesetextes dienen. Diesen Forderungen kommen die Bilder der meisten Fibeln meines Erachtens noch nicht genügend nach. Es genügt nicht, daß das Bild an das Wort erinnert, in dem der betreffende Laut vorkommt, sondern der Laut an sich muß durch das Bild charakterisiert werden. Ich habe in meiner Fibel den Versuch gemacht, die Bilder nach diesem Gesichtspunkte zu gestalten. Die fünf Grundvokale werden als Interjektionen dargestellt, wie es ja schon seit längerer Zeit gefordert worden ist: *a* als Ausruf der freudigen Bewunderung, *e* als Ausruf des Neckens, *i* als neckischer Nofelaut, *o* als Ausruf des Bedauerns und *u* der Furcht. Natürlich müssen diese Ausrufe an der Hand der Bilder in kleine Erzählungen eingeflochten werden.

Aber auch die meisten Konsonanten sind, soweit es angängig ist, an sich durch das Bild und die Erzählung des Lehrers charakterisiert. Das *r* durch das Rollen einer Regelbahn, das *m* durch das Brummen eines Bären, das *w* durch Windesrauschen, das *s* durch das Summen einer Telegraphenstange, das *p* durch das Auspusten eines Streichholzes, das *h* durch das Hauchen in die kalten Hände usw. Freilich war diese Kennzeichnung des bloßen Lautes durch das Bild nicht immer möglich, so daß bei *n*, *t*, *d*, *g*, *f*, *ch* die Ableitung der Laute aus einem Worte nicht zu umgehen war.

Dieser Aufsatz bietet eine gedrängte Darstellung der Gedanken, die Richard Lange in dem theoretischen Teil seines Begleitworts zu seiner neuen Fibel „Lese lust“ veröffentlicht hat. In dem 2. Teil der Broschüre gibt er praktische Anleitung zur Behandlung der einzelnen Laute. Der Verfasser hat sich in der deutschen Lehrwelt durch seine Arbeiten auf dem Gebiete des deutschen Unterrichts bereits viel Anerkennung erworben, und wir können darum wohl erwarten, daß seine Fibel „Lese lust“ (geb. 60 Pf.) in ihrer guten Anlage und Ausstattung und das klare Begleitwort (50 Pf.) allenthalben die gebührende Beachtung finden werden.

(Die Schriftleitung.)

Wie ist der Unterricht in der Lektüre zweckdienlich zu gestalten?

Gezeigt an der Behandlung der Fabel von Seminarlehrer Karl Caro, Düren.

A. Entwicklung des Begriffes „Fabel“ an einem Beispiele.

1. Lesen:

Der Rabe und der Fuchs von Gotthold Ephraim Lessing.

Ein Rabe trug ein Stück vergiftetes Fleisch, das der erzürnte Gärtner für Raben seines Nachbarns hingeworfen hatte, in seinen Klauen fort. — Und eben wollte er es auf einer alten Eiche verzehren, als sich ein Fuchs herbeischlich und ihm zurief: „Sei mir gesegnet, Vogel des Jupiters!“ „Für wen siehst du mich an?“ fragte der Rabe. „Für wen ich dich ansehe?“ erwiderte der Fuchs. „Bist du nicht der rüstige Adler, der täglich von der Rechten des Zeus auf diese Eiche herabkommt, mich Armen zu speisen? Warum verstellst du dich? Sehe ich denn nicht in der siegreichen Klaue die erste Gabe, die mir dein Gott durch dich zu schicken noch fortfährt?“ — Der Rabe erstaunte und freute sich innig, für einen Adler gehalten zu werden. „Ich muß“, dachte er, „den Fuchs aus diesem Irrtum nicht bringen.“ — Großmütig dumm ließ er ihm also seinen Raub herabfallen und flog stolz davon. — Der Fuchs fing das Fleisch lachend auf und fraß es mit böshafter Freude. Doch bald verkehrte sich die Freude in ein schmerzhaftes Gefühl; das Gift fing an zu wirken und er verreckte. — Möchtet ihr euch nie etwas anderes als Gift erloben, verdammte Schmeichler!

2. Durch zweckmäßige Fragen und Aufgaben wird das Verständnis für vorstehende Fabel erschlossen.

3. Stilistische Übungen:

a) Gib ein Gesamtbild (etwa folgenden Inhaltes): Unweit des Dorfes liegt ein schöner, schattiger Wald. Gleich am Eingange sehen wir eine hohe, knorrige Eiche. Ihre Äste sind weit verbreitet. Auf einem fahlen Aste erblicken wir einen Raben, der mit seinen Krallen ein Stück Fleisch auf den Ast drückt. Seine Flügel hat er halb ausgebreitet, den Schnabel geöffnet. Er ist dabei, seine Mahlzeit zu halten. Unter dem Baume steht Meister Meinecke. Er stützt sich auf seinen buschigen Schwanz. Die Vorderbeine hat er an den Stamm erhoben. Mit schelmischen Augen schaut er den Raben an. Es scheint, als ob er ihm etwas erzählen will.

b) Schildere den Charakter der beiden Tiere, indem du folgende Eigenschaften zugrunde legst: Rabe: diebisch, gefräßig, erstaunt, dumm; Fuchs: scharfsichtig, gierig, schlau, lügenhaft, schmeichlerisch, höhnisch, schadenfroh.

c) Gib du den Gedankengang der Dichtung an!

d) Erweitere die Fabel, d. h. spinne die einzelnen Umstände der Handlung sinn- und sachentsprechend weiter aus. Zeige z. B. in unserer Fabel, wie der Fuchs den Raben beobachtete, wie er ihm nachschlich; welche Schmeicheleien er ihm sagte usw.

e) Führe die Fabel weiter aus, verfolge die erzählte Handlung nach ihrer möglichen weiteren Entwicklung. (Da in unserem Beispiele den Fuchs der Tod ereilte, so kann sich die Weiterführung nur auf den Raben beziehen.) Wem kann das Tier sein Erlebnis erzählt haben? Inwiefern wird das Ereignis zur Vorsicht gemahnt haben?

f) Versuche eine Umbildung der Fabel, so daß eine ganz neue Erzählung mit entgegengesetzter Lehre entsteht. B. V.: Der alte Hahn (Hagedorn) läßt sich durch die Friedensbotschaft des Fuchses betören, fliegt zu ihm herab und wird aufgefressen. Lehre: Alter schützt vor Torheit nicht. *)

4. Entwicklung des Begriffes „Fabel“. In unserer Erzählung treten zwei Tiere auf, von ganz verschiedener Natur und wie wir bei der Charakterzeichnung sahen, ganz verschiedenen Sinnes. Es ist schon häufig vorgekommen, daß der Rabe irgendwo ein Stück Fleisch gestohlen hat; ebenso wird der Fuchs gar manchmal auf der Lauer gestanden haben, den Augenblick erwartend, da der Rabe seinen Raub fallen ließ. Mithin ist der Vorfall in der Erzählung der Wirklichkeit entnommen. Welche Gabe dagegen verleiht der Dichter den Tieren, die sie in Wirklichkeit nicht besitzen? Das Zwiegespräch ist erdichtet. Der Dichter verleiht den Tieren die menschliche Sprache und erhebt sie so unter die vernunftbegabten Wesen. Den tierischen Charakter dagegen läßt er ihnen. Woraus können wir das ersehen? Was können wir aus der Erzählung lernen?

a) Dummheit und Stolz wachsen auf einem Holz.

b) Unrecht Gut gedeihet nicht.

c) Sei kein Heuchler und Schmeichler, denn du schändest dich dadurch.

e) Schadenfreude führt oft zu bitterem Leide.

„Wir haben also eine erdichtete Erzählung, in der zwei Tiere redend und handelnd in einem solchen Gegensatz zueinander auftreten, daß sie uns eine Lehre veranschaulichen. Eine solche Erzählung heißt Fabel.“ (Es können aber auch Beispiele aus der übrigen Schöpfung gewählt werden, wie uns die Fabel „Das Hühnchen und der Diamant“ zeigt.)

Den Satz „Unrecht Gut gedeihet nicht“, nennen wir ein Sprichwort. Die Wahrheit dieses Sprichwortes leuchtet uns ein und hat sich oft erwiesen: Jakob täuschte und betrog seinen Vater, Laban den Jakob, Judas verriet den Heiland. Wie wurden sie bestraft? — Einen Satz, der auf unser sittliches Verhalten Bezug nimmt, nennen wir einen allgemeinen moralischen Satz. Der Dichter unserer Erzählung sagt nun: „Wenn wir einen allgemeinen moralischen Satz auf einen besonderen Fall zurückführen, diesem besonderen Falle die Wirklichkeit erteilen und eine Geschichte daraus machen, in welcher man den allgemeinen Satz anschauend erkennt, so heißt diese Erdichtung eine Fabel!“

B. Folgende Fabeln werden gelesen und an denselben ähnliche Übungen angestellt, wie am Musterbeispiele.

1. Hagedorn: Der Hahn und der Fuchs. Das Hühnchen und der Diamant. — 2. Gellert: Der Hund. Der Tanzbär. Der Reisig. Das Kutschpferd und der Ackergaul. Der Maler u. a. m. — 3. Gleim:

*) Diese Übungen können und sollen nicht alle an derselben Fabel vorgenommen werden. (Darum wurde zu Punkt „f“ ein anderes Beispiel gewählt.) Sie richten sich vielmehr nach der Beschaffenheit der einzelnen Fabel.

Löwe und Fuchs. Grille und Ameise. Eiche und Kürbis. — 4. Lichtwer: Der Hänfling. Die Ragen und der Hausherr. Fuchs und Esel. — 5. Fröhlich: Die Jünglinge. Zucht. — 6. Pfeffel: Das Johanniswürmchen. — 7. Lessing: Zeus und das Schaf. Zeus und das Pferd. Der Tanzbär. — Ferner sind Fabeln von Hey und Güll, den beiden Meistern der Kinderpoesie, zu wiederholen.*)

C. Über die Geschichte der Fabel merkt euch:

1. Ursprung und Herkunft: So alt die Menschheit ist, so alt ist auch die Fabel. Sie findet sich bei den ältesten Völkern, die die Geschichte uns nennt. Alle Völker haben (nach Linnig) gleiches Unrecht darauf, wenn auch bei den Indern und Griechen eine bestimmte Art der Fabel vorliegt, nämlich die sog. äsopische oder Lehrfabel.

Ob diese Fabel nun Heimatberechtigung bei den Indern oder Griechen hat, das ist noch eine Streitsache. Die eingehenden Untersuchungen von D. Keller und Benfey lassen es im höchsten Grade wahrscheinlich erscheinen, daß Indien die Heimat ist. Von diesem Lande, so sagt man, sei die Lehrfabel zu den Griechen gelangt, und hier habe man sie den Verhältnissen angepaßt.

Das Hauptfabelwerk der Inder führt den Titel „Pantatantra“ d. h. Fünfbücherwerk. Die Fabeln des Fünfbücherwerkes reichen bis in die Zeit von 1500—2000 v. Chr. Im Süden Indiens erzählte man Fabeln, die sich von denen des Nordens unterscheiden. Dies kann uns jedoch nicht verwundern, wenn wir bedenken, daß eine Erzählung, die von Mund zu Mund geht, von jedem Erzähler mit kleiner Abweichung und Ausschmückung wiedergegeben wird. Eine der Pantatantra ähnliche Fabelsammlung wurde in verschiedene Sprachen übersetzt, so ins Arabische, ins Hebräische, ins Lateinische. Letztere Übersetzung ließ Eberhard von Württemberg im Jahre 1325 verdeutschen. So war die „indische Fabel“ in die deutsche Literatur eingeführt. (Linnig, Vorschule der Poetik.)

Die Griechen schrieben die erste Fabelsammlung Äsop zu, der um 600 v. Chr. gelebt haben soll. 200 Jahre später finden wir die Fabel in Griechenland als Gegenstand der Dichtung. Demetrius legte 300 v. Chr. eine Fabelsammlung an, wodurch die griechische Fabel gerettet wurde. Alte Redner schöpften aus ihr ihre Fabelbeispiele. Schon recht früh werden griechische Fabeln auch nach Deutschland gekommen sein, sei es durch unmittelbaren Verkehr oder auf dem Umwege über Italien. Trotzdem kann nicht nachgewiesen werden, daß die deutsche Fabel durch sie (oder die indische) beeinflusst wurde. Der Einfluß der eigentlichen griechischen Fabel gewahren wir erst in der Neuzeit.**)

2. Deutsche Fabeldichtung des Mittelalters.

Die Dichter des Mittelalters wollten durch ihre Dichtungen nicht nur ergötzen, sie wollten auch belehren und erbauen. Je mehr der Glanz

*) Die entsprechenden Belehrungen über den Wert der Dichtung, die Sprache und den poetischen Gehalt derselben, den Dichter usw. werden selbstredend bei der Behandlung der einzelnen Fabel gegeben. Sie wurden, um dem folgenden Abschnitte „Geschichte der Fabel“ ein einheitliches Gepräge zu geben, an dieser Stelle eingeflochten.

**) Über das Verhältnis der deutschen Fabeldichtung zur indischen, griechischen und römischen Fabel siehe Linnig, Vorschule der Poetik.

des Rittertums schwand, je mehr die höfische Sitte ausartete und Ritterroman und Minnegefang von ihrer Höhe herabsanken, desto lehrhafter wurde die Poesie, bis sie zuletzt in dieser Richtung ganz ausging. Der ersten Fabel begegnen wir beim älteren Sperrvogel, am Ende des 12. Jahrhunderts. Unter seinen lehrreichen Spruchgedichten finden wir vier Fabeln: Ein alter Wolf und ein albernere Mann. Wolf und witzig Mann beim Schach. Der Wolf im Kloster. Zweier Hunde Streit um ein Bein. (Inhaltsangabe.) Das folgende Jahrhundert wird bereits von der lehrhaften Dichtung beherrscht. Von Schönheit der Dichtungen war keine Rede mehr, sie waren erfüllt von Gelehrsamkeit, die manchmal noch, zumal in der Naturgeschichte, nicht weit her war. Die Naturgeschichte war es, die die Dichter auf die Tierfabel geführt hat. Fabeln finden sich bei Reimar von Zweter und Konrad von Würzburg. Der österreichische Bruder Werner erzählt die erste indische Fabel. Sein Zeitgenosse und Landsmann „Strichaere“ d. i. „fahrender Schüler“ hat eine große Anzahl von „Bispeln“ hinterlassen: Fabeln, Parabeln usw. sind bunt durcheinandergemischt. Der erste deutsche Dichter, der die Fabel als solche behandelt, war Ulrich Bonerius, ein Predigermönch aus Bern. Er ließ 100 Fabeln unter dem Namen „Edelstein“ erscheinen.

„In der ganzen Geschichte der deutschen Fabel ist der ‚Edelstein‘ die einzige Dichtung, die bleibenden Wert hat und als eine Bereicherung unserer Poesie angesehen werden kann.“ Vinnig.

3. Die Fabeldichtung im Zeitalter der Reformation.

Hatte die Fabel bisher den Zweck, zu belehren, so wurde sie in der Zeit der Reformation dazu benutzt, Personen, Einrichtungen und Zustände in Kirche und Staat zu verspotten und zu verhöhnen. Somit ging die Unbefangenheit verloren; die Tiere waren nichts als verkleidete Menschen, der Gehalt eine nüchterne, moralisierende Nuzanwendung. Die Aposopischen Fabeln gelangten zu hohem Ansehen. Sechzehn dieser Fabeln übersehte Dr. Martin Luther ins Deutsche, um dadurch denen, die nicht hören wollen „durch der Menschen Mund, unter einer lustigen Lügenfarbe und in liebliche Fabeln gekleidet, durch der Tiere Mund die Wahrheit zu verkünden“.*)

4. Die Fabeldichtung der Neuzeit.

a) Allgemeines: Mit dem 16. Jahrhundert war die Fabeldichtung gänzlich abgestorben, und dieser Untergang war durchaus nicht zu bedauern, da sie vollständig entartet war. Das 17. Jahrhundert hat die Fabeldichtung kaum gekannt. Erst im 18. Jahrhundert entsteht sie wieder, um sich zu einer überreichen Blüte zu entwickeln. Man sah sie als die vorzüglichste Dichtungsart an, weil sie zugleich ergötzte und belehrte. Der Franzose La Fontaine, † 1695, hielt seinem Volke mit großer Freiheit, jedoch ohne zu verletzen, einen Spiegel vor, in dem es seine Fehler erkennen sollte. Ihn nahmen unsere Fabeldichter zum Vorbild.

*) Daß der Lehrer sich nicht auf die Darbietung der eingangs genannten Fabeln beschränkt, sondern hier z. B. einige Fabeln Luthers lesen läßt, bzw. vorliest, wie er auch schon Proben aus dem „Edelstein“ gab, ist m. E. ganz selbstverständlich.

b) Unsere Fabeldichter und deren Dichtungen.

1. Friedrich Hagedorn, „der deutsche Lafontaine“, wurde im Jahre 1708 zu Hamburg geboren. Später war er in Hamburg Sekretär einer seit früher Zeit daselbst bestehenden Gesellschaft englischer Kaufleute. Er starb im Jahre 1754. Hagedorn war kein im großen gestaltender, schöpferischer Geist, aber seine Dichtungen, vor allem die Fabeln, zeichnen sich durch anmutige, fließende Sprache und gewandten Versbau und Reim aus. (Der Nachweis wurde an behandelten Fabeln erbracht.) Und gerade hierin liegt das bleibende Verdienst Hagedorns um unsere Literatur. Einige seiner Fabeln und Erzählungen (Johann, der muntere Seifensieder) leben wegen der erwähnten Vorzüge jetzt noch fort. (Die kleine Fabel „Das Hühnchen und der Diamant“ ist ein Meisterstück von Einfachheit und Anmut.)

2. Christian Fürchtegott Gellert. (Hagedorns und Gellerts Fabeln werden miteinander verglichen.) Die Hagedorn'schen Fabeln zeigen trotz Anwendung der gebundenen Form größtmögliche Kürze. „Gellert's Fabeln sind in humoristischem Tone geschrieben, breit dargestellt und stellen deshalb an unsere Phantasie nur geringe Anforderungen, zumal sie auch die Lehre in breiter, ausführlicher Begründung bringen.“ „Durch ihre freundliche Gutmütigkeit, leichtverständliche Moral und treuherzige Schalkhaftigkeit gewannen sie die Liebe des Volkes und besonders der Jugend in seltenem Maße.“ (Die Schüler finden bei der Lektüre): Eines unterscheidet ihn von den übrigen Fabeldichtern besonders: seine Fabeln haben vorzüglich Menschen zu handelnden Personen. Eine dieser Fabeln „Der Maler“ trug der Dichter Friedrich dem Großen vor, der dann das Urteil abgab: „Das ist schön, recht schön. Er hat so was Kulantes in seinen Versen. Das verstehe ich alles.“

Dieser Dichter, von Friedrich dem Großen der vernünftigste unter allen deutschen Gelehrten genannt, wurde am 4. Juli 1715 zu Hainichen im sächsischen Erzgebirge geboren. Sein Vater, ein Prediger, ließ ihn die Fürstenschule zu Meißen besuchen, Christ. F. bezog die Universität zu Leipzig, wo er Theologie studierte. Da er wegen seiner angeborenen Angstlichkeit, wegen Schwäche des Gedächtnisses und schwankender Gesundheit es aufgegeben hatte, Prediger zu werden, trat er als akademischer Lehrer auf und las über Poesie und Beredsamkeit, sowie über praktische Moral mit großem Beifall. Auch Stilübungen hielt er ab, zu deren Teilnehmern auch der junge Goethe gehörte. Unbegrenzt war die Achtung, in der er bei den Studierenden stand, übergroß war die schwärmerische Liebe und Verehrung, die man ihm in den weitesten Kreisen entgegenbrachte. Hoch und niedrig wetteiferte in dem Streben, ihm ein sorgenfreies Dasein zu verschaffen. Brachte doch einst ein biederer Bäuerlein am Anfange des Winters eine Fuhre Brennholz, um den Dank für die schönen Fabeln abzustatten. Die Prinzen Karl und Heinrich von Preußen suchten seinen Verkehr. „Auch seine Vaterstadt bekam ihren Anteil an ihres Sohnes Ehre; sie wurde von den Preußen mit einer sehr leichten Einquartierung belegt, und das geschah, wie das Schreiben an den Rat es ausdrücklich ausspricht, »nur aus Wohlwollen für den Professor Gellert

und seine Schriften« (Kriebitzsch, Lehr- und Lesebuch). „Gellert liebte das Lob des Kenners und des Rechtschaffenen, aber mit jener Bescheidenheit, die vor einem jeden, auch dem wahren Lobe erröthet.“ Dabei erkannte er willig die Gaben und Verdienste anderer an. Er war ein milder, freundlicher Mann, ausgezeichnet durch Glaubensstärke und trostreiche Frömmigkeit. (Geistliche Oden und Lieder.)

Er starb am 13. Dezember 1769. Sein Grabmal in Leipzig auf dem Johannis Kirchhofe wird noch jedes Jahr an seinem Todestage mit Blumen und Kränzen geschmückt. „So steht sein Gedächtnis noch heute in Ehren und Segen.“

Ein Vergleich Gellertscher und Gleimscher Fabeln läßt den Schüler erkennen, daß die Fabeln Gleims zierlich sind und die Gellertsche Breite vermeiden.

3. Joh. Wilh. Ludwig Gleim wurde durch Bilder zu den Lafontaineschen Fabeln, die ihm der Prinz von Preußen zeigte, zu dem Versuche veranlaßt, auch Fabeln zu dichten. (Die Schüler kennen: Die Gärtnerin und die Biene. Die Grille und die Ameise. Der Löwe und der Fuchs.) In Halberstadt steht hinter dem Dome ein unansehnliches Haus, mit der eisernen Tafel über der Thür: „Hier lebte und dichtete Joh. Wilh. Ludw. Gleim, gestorben den 18. Febr. 1803.“ Im hohen Alter von 84 Jahren segnete Gleim das Zeitliche, er, der von sich sagen konnte, daß berühmte Dichter und Gelehrte, ja Fürsten seine Freunde seien.

4. Ein Zeitgenosse und Landsmann Gleims war der Regierungs- und Konsistorialrat Magnus Gottfried Lichtwer, † 1783, dem wir die schönen Fabeln: Der Hänfling; Die Ragen und der Hausherr; Der Löwe und der Wolf verdanken.

5. Gottlieb Konrad Pfeffel, geb. 1736 zu Colmar in Elsaß, wurde während seiner Studienzeit von einem Augenleiden befallen, das ihn nötigte, in die Heimat zurückzukehren. Im Jahre 1758 erblindete er vollständig. Mit Genehmigung des Königs von Frankreich gründete er eine Militärschule. Im Jahre 1809 starb er. Pfeffel hat zahlreiche Fabeln und poetische Erzählungen verfaßt, die sich durch Empfindung, naiven Witz, heitere Laune und echte Lebensweisheit, sowie durch gewandte Sprache auszeichnen. *)

6. Einen eigenartigen Zug in der Fabeldichtung gewahren wir bei Abraham Emanuel Fröhlich, einem Schweizer Pfarrer. Er war ein großer Naturfreund und hatte ein tiefes Verständnis für alle Vorgänge in der Natur. Auf diese Weise ward er befähigt, das Menschenleben mit den Beobachtungen des Naturlebens dichterisch zu verknüpfen. „Fröhlich geht nicht von der Lehre aus, für die er ein dichterisches Gewand sucht, sondern seine sinnige Beobachtung der Vorgänge im Naturleben hat die Lehre als notwendiges Ergebnis.“ **)

7. Durch Gellerts Beispiel wurde Gotthold Ephraim Lessing

*) Diese Merkmale seiner Dichtungen wurden an den beiden Fabeln „Och und Esel“ und „Das Johannismwürmchen“, sowie an dem erzählenden Gedichte „Die Tabakspfeife“ festgestellt.

**) Veranschaulicht an der Fabel „Die Jünglinge“.

auf das Gebiet der Fabel gewiesen. Er wurde am 22. Januar 1729 in Ramenz geboren. Sein Vater war Diakonus, ein gläubig frommer, tiefgelehrter Mann. Bücher waren des siebenjährigen Knaben größte Freude, „nur mit einem großen Haufen derselben wollte er gemalt sein“. So sehen wir ihn auf einem neuerdings entdeckten Bilde.*) Im Jahre 1741 kam der junge Lessing auf die Fürstenschule zu Meissen. Hier schlug er einen ganz selbständigen Studiengang ein, las römische und griechische Schriftsteller, die in den Lehrstunden nicht vorkamen. 1746 (als Gellerts Fabeln erschienen) bezog Lessing die Universität Leipzig. Hier sollte er dem Wunsche seiner Eltern entsprechend Theologie studieren. Doch dazu kam es nicht. Er suchte geselligen Umgang, übte sich im Tanzen, Turnen, Fechten und war viel im Wirtshaus, aber noch mehr im Theater zu finden, mit dessen Mitgliedern er in lebhaften, lustigen Verkehr trat. Zu Gellert, dem damals so verehrten Lehrer, scheint Lessing in Leipzig nicht in innigere Beziehung getreten zu sein. Im Jahre 1748 siedelte Lessing nach Berlin über. Hier ging es ihm anfangs sehr knapp. Er hatte keinen bestimmten Beruf und mußte sich mit der Feder etwas verdienen. Hier erschienen im Jahre 1759 die Fabeln. Er schrieb besondere „Abhandlungen über die Fabel“. Diese Abhandlungen umfassen fünf Abteilungen: 1. Von dem Wesen der Fabel. Hier entwickelt er seine Auffassung und kommt zu der eingangs erwähnten genetischen Definition. 2. Von dem Gebrauche der Tiere in der Fabel. Hier stellt er fest, daß die Tiere wegen ihrer „allgemein bekannten und unveränderlichen Charaktere“ als eigentliche Träger der Handlung zu bevorzugen sind. 3. Von der Einteilung der Fabeln. Lessing nennt vernünftige und sittliche Fabeln und deren Abarten. 4. Von dem Vortrage der Fabel. Lessing verwirft jegliche Zierat und Ausschmückung. Er fordert Einfachheit und Kürze. 5. Von einem besonderen Nutzen der Fabeln in den Schulen. Der Dichter weist auf den heuristischen (erfinderischen) Nutzen der Fabel hin. Durch seine Fabeln will er Denker erziehen.

Um die Richtigkeit seiner Behauptungen zu beweisen, schrieb Lessing „drei Bücher Fabeln“. Diese kleinen Lehrgeschichten sind teils seine eigene Erfindung, teils durch Umarbeitung älterer, griechischer und französischer, entstanden.**)

Ungeheurer Beifall lohnte des Dichters Mühe, so daß auch seine Eltern, die durch den Berufswechsel, sowie die Übersiedelung des Sohnes nach Berlin mißgestimmt waren, sich wieder mit ihm ausöhnten.

Am 15. Februar 1781 starb Lessing. Auf dem Magnikirchhof in Braunschweig ist er begraben. Sein Wahlpruch war: „Jeder sage, was ihm Wahrheit dünket, doch die Wahrheit selbst sei Gott empfohlen“.

Zum Schlusse der Abhandlung möge Vinnig noch einmal zu Worte kommen: „Die Fabel ist tot und wird schwerlich jemals wieder auf-

*) Rechts erblicken wir den jungen Gotthold Ephraim in rotem Rock und roten Hosen, etwa 7 Jahre alt unter Büchern nach seinem Wunsche dargestellt. Links sehen wir seinen Bruder Theophilus, der ein Lämmchen füttert.

**) Eine Auswahl lernte der Schüler kennen.

erstehen. Wir sind daher wohl berechtigt, ihr eine kurze Grabrede zu halten und ihr einen historischen Nachruf zu widmen, nachdem sie mehr als 3000 Jahre die Welt erfreut und kindliche Gemüther erheitert und belehrt hat. Ist aber die Fabel als Zweig der lebendigen Dichtung abgestorben, — das von den Jahrhunderten angesammelte Fabelgut ist ein unverwüstlicher Schatz, ein kostbares Vermächtnis, das, aus dem Gebiete der Literatur heraus auf das Feld der Pädagogik gehoben, dauernden Wert und nie versagende Wirkung behält.“*)

Blüten und Früchte.

Adel der Arbeit am Volk.

„Ich habe das gemeine Volk wieder näher kennen gelernt und bin aber- und abermal vergewissert worden, daß das doch die besten Menschen sind.“ Und die gleiche Empfindung bemächtigt sich seiner (Goethes), als er drei Jahre später im Winter den Harz durchstreift: „Wie sehr ich wieder, auf diesem dunklen Zug, Liebe zu der Klasse von Menschen gekriegt habe! die man die niedere nennt! die aber gewiß für Gott die höchste ist. Da sind doch alle Tugenden beisammen, Beschränktheit, Genügsamkeit, grader Sinn, Treue, Freude über das leidlichste Gute, Harmlosigkeit, Dulden — Dulden — Ausharren in un — — ich will mich nicht in Ausrufen verlieren.“

Karl Muthesius „Goethe und Pestalozzi“ (Dürr, Leipzig 1908).

Das hohe Lied der Liebe. 1. Kor. 13.

(Für den Lehrer.)

Von Georg Richberg, Cassel.

Der Apostel Paulus ist nicht nur ein Mann des Geistes und der aufopferndsten Tat, sondern auch der rührendsten und zartesten Empfindung. Das beweist unter vielem andern auch sein hohes Lied der Liebe. Aber wir scheinen wie vor einem Rätsel zu stehen, wenn wir bedenken, daß dieser Mann, der so begeistert von der Liebe zu reden weiß, so wenig Liebe in menschlichen Verhältnissen begehrt hat. Er ist ohne Weib, ohne Kind, ohne besondere Freundschaften, ohne Vaterland. Und doch lebt er in der Liebe und preist sie als das Höchste auf Erden. Aber es ist nicht die gewöhnliche Menschenliebe, sondern die Christusliebe, die in ihm Gestalt gewonnen hat, und die wie Feuer- glut in seiner Seele wirkt. Christus hat sich seiner erbarmt vor Damaskus. Darin liegt das ganze Geheimnis seiner Liebe und seines Lebens. Wer in Christus Lebenskraft gefunden hat, der hat die rechte Liebe, und der steht im richtigen Verhältnis zu Gott und zu den Brüdern. Menschenliebe ohne Christusliebe ist dem Apostel vollständig wertlos.

*) Literaturangabe: 1. Bürgel u. Wimmers, Die deutsche Volksthe. 2. Heilmann, Geschichte der deutschen Nationalliteratur. 3. Kriebitsch, Lehr- und Lesebuch zur deutschen Literaturgeschichte. 4. Pinnig, Vorschule der Praktik. 5. Polack, Führer durchs Lesebuch.

Das Kapitel über die Liebe ist zum Teil eine Antwort des Apostels auf die Frage der Korinther über den Wert der Geistesgaben, zum Teil aber auch ein Hinweis auf abzustellende Mängel im Gemeindeleben zu Korinth. So kamen z. B. die Korinther regelmäßig zu den Liebesmahlen zusammen, um die Bruderliebe zu üben, aber bald hatte sich die Selbstsucht eingeschlichen und den Liebes- und Brüdergedanken arg vergiftet. Auch die Demut war im Schwinden begriffen, und an ihre Stelle trat fromme Aufgeblasenheit. Dazu wurde das Schwärmen für das Zungenreden und das Weissagen immer größer und führte zu ganz falschen Beurteilungen des christlichen Lebens und seinen Aufgaben. — Das alles hatte Paulus im Auge, wenn er die Liebe als das A und O für den Christen hinstellt. Zwar verkennt er keineswegs den Wert der Geistesgaben, aber die Liebe gilt ihm mehr.

I.

Welchen Wert hat die Liebe? (B. 1—3.)

1. Ohne Liebe ist das Zungenreden, das Reden von himmlischen Dingen in Geistesverückung, und geschehe es mit dem süßesten Wohllaut von Engelftimmen, gehaltlos; es gleicht einem tönenden Erz oder einer klingenden Schelle. Wohl hörst du deren Ton, wenn er die Luft durchzittert, aber zum Herzen spricht er nicht, denn es fehlt ihm die Seele der Empfindung, die redende Melodie. Wertlos schon an sich, bleibt das Reden ohne Liebe nur ein Ohrenklang für den Hörer, erobert nicht das Herz, das oft so gerne bereit wäre. Ohrengedudel sind deshalb alle schönen Lehrerworte, alle Freundschaftsversicherungen, alle feierlichen Gelöbnisse, alles Ereifern, wenn die Liebe nicht die durchschlagende Kraft ist. Sie ist der Herzschlag, das Leben der Rede.

2. Auch das Weissagen, die tiefste Erkenntnis der Geheimnisse Gottes, der die größten Wunder tuende Glaube — was vermögen sie zu sein ohne Liebe? Erst in der Liebe Dienst werden sie geachtet, bekommen sie ihren Wert für den Träger. Drum: Wo immer du eindringen magst in die weitesten und tiefsten Gebiete menschlicher Wissenschaft und Kunst, wo dein Wille zu Riesenkräften sich steigert, werde nicht Egoist, nicht Prahler, stelle dein Vermögen in die Liebe, dir und deinen Mitmenschen zum Segen. Sie ist für Geist und Wille die größte Segenskraft.

3. Ja, selbst die Hingabe aller Güter, die aufopferndste Tat im Dienste anderer und für andere, die freiwillige Erduldung des größten Leides — es ist umsonst, wenn's nicht aus Liebe geschieht. Pharisäische Heuchelei, prahlerische Wohltätigkeit und Askese, moderne Scheinheiligkeit, prunkende Pflichttreue, patriotischer Opfermut, sofern die rechte Liebe fehlt, sind Früchte des Scheins und ohne jeglichen Wert. Nur Liebe gibt den Taten Wert, sichert ihnen ewigen Lohn.

So ist die Liebe das Allerhöchste in dieser Welt, denn sie gibt dem Leben den eigentlichen Wert und die rechte Verklärung.

II.

Welche Eigenschaften zeigt die Liebe? (B. 4—7.)

In positiver Weise werden zunächst folgende Eigenschaften festgestellt:

1. Die Liebe ist langmütig. Wie Gott, das Urbild der Liebe, tragende Geduld gegen das Böse zeigt, so ist die Liebe nachsichtig gegen ihr angetanes Unrecht, gegen den Hohn, den Spott, ja, den Fluch böser Menschen. Ihr Urtheil geht nicht gleich auf Vernichtung, der Liebe ist die Hoffnung beigegeben, sie erwartet die Besserung des Missetäters.

2. Sie ist freundlich. Mit gütigem Blick, liebe reichem Wort und gewinnender That tritt sie auf und säet ihr eigenes Wesen in andere, und in manchen harten Boden. Wo sie ist, da weichen die Nebel der Kälte, da stürzen die Pläne der Bosheit, sie gewinnt und wird gewonnen. Leider aber trifft man sie gar zu selten an. Wo ist die Liebe?! Wie oftmals möchte man es ängstlich ausrufen, wenn man in unsere Häuser, auf unsere Straßen, in unser Geschäftsleben, in unsere Beamtenwelt blickt!

Negativ werden aufgezählt:

1. Die Liebe eifert nicht, wörtlich: neidet nicht. Neid ist kein Kind der Liebe. Sie sieht das Glück der Mitmenschen, deren Ehre, deren Reichthum, aber Mißgunst findet bei ihr keine Stätte: Sie ist in sich selbst glücklich.

2. Die Liebe treibt nicht Mutwillen, brüstet sich nicht in windiger Eitelkeit vor andern, sie blähet sich nicht auf, sondern sie bleibt demüthig und bescheiden. Was Paulus geübt hat, der freiwillig jedermann zum Knechte wurde (1. Kor. 9, 19; 2, 1—4), das sollen die Korinther ihm nachtun, das soll aber auch noch heute gelten.

3. Sie stellet sich nicht ungebärdig. Sie verletzt die Sitte nicht, der Brüder Anschauung ist ihr verbindlich, mit zartester Rücksicht schreitet sie einher, meidet alles, was Anstoß erregen kann. Eine gute Lehre für die Korinther, die gerade hierin gefehlt hatten. Was er ihnen an seinem eigenen Beispiel Kap. 9 dargelegt hat, das spricht er hier noch einmal aphoristisch aus.

4. Sie sucht nicht ihren Vorteil. Wie könnte das auch die Liebe? Selbstsucht, der alle Mittel zum Zwecke heilig sind, liegt ihrem Wesen so fern, wie der Heiligkeit die Sünde. Mitmenschen benachtheiligen ist ihr ein Verbrechen, das nur aus eitlem Gier für die Dinge der Vergänglichkeit geboren werden kann. Würde es nicht viel besser in unserer Zeit stehen, wenn man diesen Satz etwas mehr berücksichtigen wollte? Man braucht dabei nicht bloß an unsere Geschäftswelt zu denken.

5. Die Liebe läßt sich nicht erbittern. Sie gerät nicht in plötzliche zornige Aufwallung, wenn ihr Unrecht, ja Böses widerfährt, sie verleugnet ihr Wesen nicht: Gelassen erträgt sie Hohn und Spott, und geduldig läßt sie sich schlagen.

6. Sie trachtet nicht nach Schaden, d. i., sie trägt nicht

Böses nach. (Weizsäcker.) An Wiedervergeltung des Bösen denkt sie weder jetzt, noch in der Zukunft. Was gilt ihr ein günstiger Augenblick, in dem sie dem Feinde alles heimzahlen könnte! Nicht nur unbenußt läßt sie ihn vorüberstreichen, ja, sie wendet ihn sogar an, dem Feinde feurige Kohlen auf sein Haupt zu sammeln.

7. Sie freuet sich nicht der Ungerechtigkeit: Sie kann nicht schadenfroh zusehen, wie einem anderen Unrecht geschieht, noch vermag sie sich zu ergötzen, wenn Nebenmenschen in Sünden fallen, ihre Freude gilt dem Guten. Wo dieses geschieht, da jubelt die Liebe, da feiert sie ihren Triumph.

3. Und positiv fortfahrend: Sie freuet sich aber der Wahrheit. Lug und Trug bestehen nicht vor ihr, sie haßt diese Dinge, weil sie unvereinbar sind mit ihren Grundsätzen. Dagegen gilt der Wahrheit ihre Stimme, denn wo Liebe, da auch Wahrheit.

Mit einem mächtigen, begeisternden Schluß in Vers 7 beendet alsdann der Apostel die Aufzählung der Eigenschaften: 4. Die Liebe deckt alles zu, 5. sie glaubt alles, 6. sie hoffet alles, 7. sie duldet alles. Wahre Fehler am Nächsten suchet die Liebe zudecken, soweit ihr Wahrheitsgefühl dadurch keinen Schaden leidet, Mißtrauen und Argwohn läßt sie nicht aufkommen, sie hofft bis an die äußerste Grenze, und wo nichts mehr zu hoffen ist, da duldet sie in stillem Gehorjam unter Gottes Willen und Zulassung.

III.

Welche Dauer hat die Liebe? (B. 8—13.)

Die Liebe währet ewig.

Weisagen, Zungenreden, alles Erkennen wird dereinst aufhören. Es naht die Erfüllung, und wozu bedarf es dann noch der Weissagung, wozu des Redens in Verzückung von himmlischen Gütern, wenn wir sie gegenwärtig, greifbar vor uns haben? Was bedeutet dann noch unsere schwache menschliche Erkenntnis gegenüber dem, was wir nun mit einem Male schauen? Das Stückwerk, das Unvollkommene, hört auf, und es bricht die ganze Herrlichkeit der Vollkommenheit an. Irdische Farben, menschliche Worte reichen nicht aus, um diesen Zustand zu malen. Nur einen schwachen Vergleich wagt der Apostel: Unser gegenwärtiges Denken und Vorstellen über die Herrlichkeit der Vollendung ist den Urteilen, den Gefühlen eines Kindes zu vergleichen. Gleichwie dieses als gereifter Mann die Haltlosigkeit seiner früheren Vorstellungen einsieht, den Wert mancher Dinge dann erst erkennt, so werden wir, wenn der Schleier der Ewigkeit vor unseren Augen fällt, entzückt bekennen müssen: O, wer konnte solche Herrlichkeit ahnen, unser kühnstes Träumen war nur ein Nebelbild gegenüber solchem Lichtglanz.

Ja, diesen Gegensatz zwischen Vorstellung und wirklicher Anschauung jener Herrlichkeit möchte er noch einmal verdeutlichen. Offenbar fühlt er, daß er kaum in Worte kleiden kann, was er ausdrücken will. Ein zweites Bild wählt er: So sehr ein Spiegelbild (in den unvollkommenen Metallspiegeln jener Zeit) sich unterscheidet von dem

eigentlichen Gegenstand, so sehr, ja noch mehr unterscheidet sich unsere jetzige Vorstellung von der wirklichen Anschauung des himmlischen Jerusalems.

Daraus nun noch einmal den Schluß für unser menschliches Erkennen, für die Geistesgaben ziehend, kann der Apostel solche Dinge nicht anders als „Stückwerk“ bezeichnen. Wenn aber dereinst alle Geistesgaben ein Ende nehmen, so bleiben doch drei Dinge von ewigem Wert: Glaube, Hoffnung und Liebe. Doch die Königin, die alle zu ihren Füßen zwingt und für alle Ewigkeit regiert, das ist die Liebe. Vom Strahlenglanz der Liebe umfungen ist ewige Freud', ewiges Glück, alles in dem einen, der selbst die Liebe ist.

Rose Blätter.

I. Frevilleton.

Pädagogische Bildnisse.

Von C. Ziegler.

40. Christian Laistner.

Johann Christian Laistner wurde am 28. Januar 1819 in Freudenstadt als Sohn eines Schuhmachers geboren. In der Schule erregte er die Aufmerksamkeit des Stadtpfarrers, und dieser zog ihn als Spielgenosse seiner Kinder in sein Haus und bestimmte die Eltern, ihn Lehrer werden zu lassen. Im Alter von 14 Jahren bestand er die Aufnahmeprüfung am Seminar zu Tübingen, konnte aber seiner Jugend wegen erst ein Jahr später in die Anstalt eintreten. Noch vor Ablegung der Abgangsprüfung wurde er als Lehrgehilfe im Oberamt Neuenburg verwandt, nach bestandener Prüfung kam er an die Taubstumm- und Blindenanstalt zu Gmünd. Von hier ging er für kurze Zeit an die Taubstumm-Anstalt in Zürich und war dann Lehrgehilfe in Langenburg und Königsbrunn. Hier rückte er zum Unterlehrer vor, erwarb sich 1842 in der zweiten Prüfung die höchste Note und wurde im folgenden Jahre an die Taubstumm-Anstalt in Tübingen berufen, welche er elf Jahre leitete. Im Herbst 1854 wurde er an die oberste Klasse einer Knabenschule in Stuttgart berufen und 1865 zum Oberlehrer ernannt. In dieser Stellung wirkte er bis zu seinem am 23. April 1894 erfolgten Tode.

Im Jahre 1836 hatte Württemberg ein Volksschulgesetz bekommen, und dieses hatte ein reges Leben und Streben in der Lehrerschaft hervorgerufen, aus dem dann der Gedanke an einen Volksschullehrerverein geboren wurde. Schon 1839 wurde bei einem zufälligen Zusammensein ehemaliger Schüler des Tübinger Seminars die Gründung des Württembergischen Volksschullehrervereins angeregt, und im folgenden Jahre erfolgte die Gründung. Der erste Vorsitzende war Seminardirektor Dr. Riede zu Tübingen; auf seine Veranlassung wurde 1846 der junge Laistner zum Vereinssekretär gewählt und damit auf einen Posten gestellt, den er ohne Unterbrechung bis zum Jahre 1882 inne gehabt hat und bloß darum verließ, um das Amt des Vorsitzenden zu übernehmen, das er bis zu seinem Tode bekleidete.

Als Vereinssekretär hat Laistner nicht weniger als vier bedeutsame Denkschriften über das württembergische Volksschulwesen ausgearbeitet und im Namen des Vereins herausgegeben; die erste bereits im Jahre 1847, die zweite in den fünfziger Jahren, die dritte 1862. Die letzte von 1886 fällt schon in die Zeit

seiner Vorstandsschaft. Sämmtliche Denkschriften erregten großes Aufsehen und haben in den Kämpfen um eine zeitgemäße Gestaltung des Volksschulwesens eine große Rolle gespielt. Der Streit um die letzte wurde nach einer Gegenschrift allgemein als „Evangeliumsstreit“ bezeichnet.

Von Anfang an war Laistner auch an der Herausgabe der Vereinszeitschrift „Die Volksschule“ beteiligt, für die er im Laufe der Jahrzehnte eine stattliche Anzahl von Abhandlungen geschrieben hat. Als sich in der Lehrerwelt das Bedürfnis nach ausgeführten Unterrichtsproben geltend machte, übernahm er, um die neue Zeitschrift nicht zu einem Konkurrenzunternehmen der „Volksschule“ werden zu lassen, die Herausgabe einer Vierteljahrsschrift, die als „Archiv. Materialien für die Volksschule und ihre Lehrer“ von 1857 bis 1872 erschien. Als Vereinsvorstand führte er nicht nur die Redaktion der „Volksschule“, sondern hatte auch die Versendung an die 2500 Mitglieder zu besorgen oder doch zu überwachen. Auf den Vereinsversammlungen hat er in dieser Zeit eine große Reihe von Vorträgen gehalten oder aufgestellte Leitsätze begründet.

Laistner gehörte auch von Anfang an dem Ausschusse des 1845 gegründeten Schullehrerunterstützungsvereins an und war eines seiner tätigsten Mitglieder, stets bedacht, der Kasse neue Einnahmequellen zu erschließen, um die Not in immer reicherm Maße lindern zu können. Ebenso erfolgte auf seine Anregung und auf Grund seiner Berechnungen 1873 die Gründung des Sterbekassenvereins, der gleichfalls eine sehr segensreiche Wirksamkeit entfaltet.

„Ringe nach ausreichender Bildung und sei ein Charakter! Jeder soll ein Mann!“ Dieses Wort, das er der Jubelversammlung des württembergischen Lehrervereins zurief, ist allezeit Laistners Leitspruch gewesen.

II. Rundschau.

1. Zeitgeschichtliche Betrachtungen.

Wir erleben die merkwürdige Tatsache, daß in Preußen die wichtige Lehrerbefoldungsvorlage unter Abwesenheit des Unterrichtsministers erledigt wird. Schon das Schulunterhaltungsgeß ist halb und halb unter den gleichen Umständen entstanden; denn obgleich Minister Studt noch im Amte war, trat doch schon damals auffallend der Ministerialdirektor der Volksschulabteilung in den Vordergrund. Wir bedauern es aufs höchste, daß es Minister Dr. Holle nicht vergönnt gewesen ist, in einem neuen Amte seine Tatkraft zu entfalten. Es ist beklagenswert, daß ein Mann voll Eifer seine Gesundheit aufopfern muß, wenn er ernstlich versucht, in seinem ihm völlig fremden Arbeitskreis heimisch zu werden. Es kann unserm Staatswesen nicht nützlich sein, wenn man so hervorragend wichtige Ämter mit Männern besetzt, die in ihrem neuen Wirkungskreise völlige Neulinge sind. Man raunt sich zu, Minister Dr. Holle sei dem König von Griechenland mit den Worten vorgestellt worden: „Wasserbauer. Lerne jetzt Kultusminister.“ Wir hoffen, daß dies nicht wahr ist, sondern daß dies Wort nur auf die ungeheure Arbeitslast hinweisen will, die, nicht zum Segen für das Gemeinwohl, manchem hohen Würdenträger zugemutet wird, der sich plötzlich in einen ganz ungewohnten Sattel schwingen muß. Es wird in den Zeitungen jetzt schon diese und jene Vermutung über den Nachfolger des jetzigen Kultusministers geäußert. Wir wünschen, es möchte ein Mann sein, der an die Überlieferungen aus der Zeit Falks und Boffes anknüpft, und dem es gelingt, wieder das volle Vertrauen der preussischen Lehrerwelt zu erwerben. Nach unserer Kenntnis der herrschenden Stimmung in der Volksschule könnte dies nur ein homo novus im Kultusministerium sein, der nach seiner Vergangenheit indes der Schule nicht allzu fern gestanden haben darf; denn es ist unserm Volke hoch nötig, daß ein Mann mit feiner Hand und weisem Sinn das Steuer unserer Volksschule in die Hand nimmt. Die höchsten Leiter der Volksschule brauchen vor allen Dingen ein feines Gefühl für die Gemüthswirkungen ihrer Maßnahmen; denn was hülfen alle Gesetze über Volksbildung, wenn sie in der Schulkube nicht ein williges Herz fänden; die Kontrolle über den besten

Teil der Lehrerarbeit ist fast unmöglich. Unsere Tage zeigen aber Erscheinungen, als ob sich ein Teil der Lehrerwelt in den Schmolzwinkel zurückziehen wolle. In der bairischen Lehrerzeitung wird von solcher Stimmung berichtet; in Baden sind die Gemüter wegen des Falles „Rödel“ hoch erregt, und in Preußen scheint es an manchen Stellen nicht anders zu sein. Dazu sehen wir eine Gruppe von Landlehrern die Streikart wider die Lehrer in größeren Städten erheben und den Klassenlehrerverein beim Abgeordnetenhaus bittere Klage dagegen erheben, daß die Vektoren wegenfahr dem nahe kommen sollten, was der Preussische Lehrerverein für jeden Lehrer gefordert hatte. Kann es wohl einen Mann von seinem Gemüt gelüsten, die Herrschaft auf einem Gebiet anzutreten, wo geistige Schlachten gegen alle Niederträchtigkeit der Welt geschlagen werden sollen, und wo dazu Truppen zur Verfügung stehen, die sich aus blassem Neid selbst zerfleischen? Ist denn in manchen Kreisen unseres Standes der Sinn für die Pflichten gegen den gesamten Stand völlig erstorben? Schämt man sich der niederen Instinkte, die ungefüm an die Oberfläche drängen, gar nicht mehr? Bedenkt man nicht, daß Parlament und Behörden einen Stand, von dem ein Teil dem andern die immer noch bescheidene Bewertung in fanatischem Gebahren zu entreißen sucht, nun und nimmermehr für sittlich reif halten kann, sich selbst zu regieren?

Es wird viel Mühe kosten, den Schaden zu heilen, den wir uns selbst zugefügt haben. Das Beste zu unserer Heilung müssen wir durch Selbstzucht allein tun; aber auch die Unterrichtsbehörde kann dabei helfen. Von der Seminarerziehung und der Auswahl geeigneter Personen für das Lehramt an durch das gesamte Amtsleben hindurch kann vieles geschehen, was zur Gesundung beiträgt. Die Seminare müssen noch mehr erziehen und nicht bloß in der geistigen Ausbildung ihre Aufgabe sehen; sie müssen den jungen Lehrer zu der Überzeugung führen, daß seine Erziehung noch nicht abgeschlossen ist, damit die frühe Selbstständigkeit nicht zu einer Klippe für den Charakter werde; es gilt also Selbstgefühl und Geneigtheit zur Aufnahme fremden Einflusses harmonisch zu verbinden. Im Amtsleben aber muß die Behörde alles aus dem Wege räumen, was die Meinung erwecken kann, als ob die Bildung und Erziehung von 94 Prozent unserer Jugend eine unwichtige Sache wäre. Von der leidigen Gehaltserhöhung wollen wir am liebsten schweigen. Wir wollen hier nur daran erinnern, wie das Königreich Sachsen und das Herzogtum Braunschweig in letzter Zeit die Volksschulferien festgelegt haben. Da geht man von dem Grundsatz aus, das Volksschulkind habe dasselbe Recht auf Erholung wie der besser gepflegte Schüler der höheren Schule und der Lehrer an der Volksschule erst recht; denn seine Arbeit ist aufreibender als die in der höheren Schule mit ihrer geringen Schülerzahl. In Braunschweig gilt seit dem 15. Oktober 1908 folgende Ferienordnung: Ostern letzter Schultag Sonnabend vor Palmsonntag, erster Schultag Dienstag nach Quasimodogeniti, für Pfingsten und Weihnachten sind die betreffenden Schluß- und Anfangstage Freitag vor und Donnerstag nach Pfingsten bzw. Sonnabend vor Weihnachten und Dienstag nach Neujahr (fällt der heilige Abend auf Freitag, Sonnabend oder Sonntag, so ist der erste Ferientag der vorangehende Donnerstag, darum 2 Wochen). Die Sommer- und Herbstferien dauern zusammen 6 Wochen. In Sachsen hat sich das Ministerium mit Zustimmung des Landtages entschlossen, die Volksschulferien denen der höheren Schulen gleich zu gestalten. Die Verordnung ist kurz vor Weihnachten erschienen und sofort in Kraft getreten. Sie bestimmen u. a. im einzelnen: Die Weihnachtsferien beginnen mit dem 24. Dezember und endigen mit dem 6. Januar. Den Ferien tritt der 23. Dezember hinzu, wenn er auf einen Sonntag oder Montag, der 7. Januar, wenn er auf einen Sonnabend oder Sonntag fällt. Die Osterferien beginnen mit dem Sonnabend vor dem Palmsonntag und endigen mit dem Sonntag Quasimodogeniti. Die Pfingstferien beginnen mit dem Sonnabend vor Pfingsten und endigen mit dem Trinitatissonntag. Die Sommerferien beginnen mit dem 15. Juli und endigen mit dem 14. August. Den Ferien tritt der 14. Juli hinzu, wenn er auf einen Sonntag oder Montag, der 15. August, wenn er auf einen Sonnabend oder Sonntag fällt. Die Herbstferien beginnen mit dem letzten Sonnabend im September und endigen mit dem zweiten darauffolgenden Sonntag. Für alle Schulgemeinden,

in deren Bezirken sich eine höhere Lehranstalt nicht befindet, erfahren diese Bestimmungen eine Änderung dergestalt, daß die Sommer- und Herbstferien unter Festsetzung auf insgesamt fünf und eine halbe Woche durch die Ortschulordnung in einer dem örtlichen Bedürfnisse entsprechenden Weise verteilt werden. Auch in Preußen ist eine neue Rundgebung zur Ferienfrage erfolgt; wir hoffen, die Folge der Umfrage im vorigen Sommer würde sein, daß die ungleiche Länge der Ferien für höhere, mittlere und Volksschulen in demselben Ort ein Ende finden würde. Wir haben uns getäuscht; es bleibt dabei, daß die höheren und mittleren Schulen 79—80, die Volksschulen aber 70 Ferientage haben werden. Der Grund für diese ungleiche Behandlung, der im vorigen Jahre von der Regierung im Abgeordnetenhaus angeführt wurde, wird uns nie überzeugen; denn auch die Eltern des Gymnasiasten und Mittelschülers wünschen oft das Ende der Ferien herbei. Erkennt denn die Behörde nicht durch Einrichtung von Rüben- und Hopfenferien an Volksschulen selbst an, wie die Ferien in Volksschulen sogar eine wirtschaftliche Notwendigkeit sind, und wie wenig die meisten Eltern der Volksschüler um nützliche Beschäftigung der Kinder verlegen sind? Die Ferienfrage ist nur eine von manchen Klagen, die wir erheben müssen, und die durch einen Federstrich beseitigt werden könnte. Wir wollen indess nochmals ausdrücklich hervorheben: Es liegt uns nicht an mehr freier Zeit, sondern an gleicher Behandlung.

Staatsbürgerrecht und Beamtenpflicht erfahren durch die Erklärung des Fürsten von Bülow zum Falle Schüding in der Sitzung des Abgeordnetenhauses am 19. Januar sowie durch die Maßregelung des Hauptlehrers Rödel in Mannheim durch den Badischen Oberschulrat und des Lehrers Scharrelmann in Bremen eine lehrreiche Auslegung. Fürst Bülow erklärt, er werde nie leiden, daß ein Beamter wegen seiner politischen Gesinnung, solange er sie in taktvoller Weise betätigt, irgendwie in amtlicher Beziehung geschädigt werde; Sozialdemokrat dürfe natürlich kein Beamter sein. In Baden erhalten die Mitglieder vom Vorstand des Landeslehrervereins eine Rüge, weil sie in einer öffentlichen Erklärung den Verweis gegen Rödel für unberechtigt erklärt hatten; ferner wird Hauptlehrer Bähr, der in einer Versammlung zu Medarz eine Protestresolution annehmen ließ, in der man sich mit dem Rödel solidarisch erklärte, zu 50 M. Geldstrafe und einem strengen Verweise verurteilt. In vielen Zeitungen herrscht darüber helle Entrüstung. Wir stehen auf einem andern Standpunkt. Zunächst sollte der Name Sallwürf, des Direktors des Schulrats, einen zu vorsichtigem Urteil veranlassen. Selbst wenn man das Vorgehen gegen Rödel für verfehlt hält, so muß der Weg, den die badische Lehrerschaft gewählt hat, für bedenklich angesehen werden. Sie konnte in einer Eingabe an den Schulrat ihre Bedenken äußern; sie konnte bei ablehnender Haltung die Besprechung in dem Landtage veranlassen, sie konnte endlich den Vorstand des Deutschen Lehrervereins, der in keinem amtlichen Verhältnis zur badischen Schulbehörde steht, vorgehen lassen, wie es tatsächlich durch dessen Erklärung vom 16. Dez. 1908 geschehen ist; aber es heißt an den Grundpfeilern der Staatsordnung rütteln, wenn Beamte in der Öffentlichkeit scharfe Erklärungen abgeben, die sich gegen ihre vorgesetzte Behörde richten. Von dem gleichen Gesichtspunkt aus ist der Fall Scharrelmann zu beurteilen. Wenn Sch. öffentlich nach dem ersten Disziplinarverfahren erklärt, er werde sich nach wie vor an Vorschriften nur insoweit halten, als ihn deren Befolgung nicht mit dem eigenen pädagogischen Gewissen in Konflikt bringe, so muß er sich nach dieser offenen Auflehnung gefallen lassen, daß der Senat aufs neue ein Disziplinarverfahren gegen ihn eröffnet, anstatt auf sein Gesuch um Pensionierung einzugehen, und er tat darum wohl, sein Amt am 1. Januar 1909 niederzulegen. Er wird von nun an den „Roland“ leiten. Interessant ist die Äußerung des Schweizerers Studi, eines in seiner „freien“ Heimat hochangesehenen Schulmanns, über ihn. Dieser schrieb seinerzeit in der Schweizerischen Lehrerzeitung: „Wir ehren in Scharrelmann den kühnen Mut, der ihn mit mächtigen Armen weit ausgreifend gegen den Strom schwimmen läßt; wir freuen uns der opferfreudigen Begeisterung, mit der er die Sache des Kindes zu seiner eigenen macht; wir bewundern seine dichterische Gestaltungskraft, mit der er auch aus spröden Stoffen lebenweckende

Erziehungsmittel zu schaffen versteht — aber wir können ihn nicht als berufenen pädagogischen Führer anerkennen. Er hat noch keine pädagogische Frage mit der Ruhe, Gründlichkeit, Objektivität und Allseitigkeit behandelt, die gefordert werden müssen, wenn wir vorwärts kommen sollen, wenn die Möglichkeit einer geradezu schädlichen Wirkung ausgeschlossen bleiben soll. Er gibt gute Anregungen, aber fast stets in einseitiger Weise. Er schreibt öfters gedankentiefe Sätze und Bilder; aber er neigt gewaltig zu Übertreibungen, ja, versteigt sich selbst gelegentlich ins Absurde, so daß sozusagen jeder seiner Sätze eine besonnene Nachprüfung verlangt, zu welcher junge, begeisterungsfähige Leser nicht immer geneigt sind. Dennoch hat er das Zeug in sich, unserer Schule zu nützen. Er gebe uns noch recht viele seiner phantastischen und gemütvollen Bilder aus Natur und Menschenleben, die als Haupt- oder Begleitstoffe in unsern Lesebüchern Aufnahme finden können, am Plage der Produkte gewisser berühmter, aber von ihm — nicht immer mit Unrecht — zurückgewiesener Autoren! Wer Sch. zu lesen versteht, d. h. wer aus ihm gerade soviel nimmt und noch zu nehmen sucht, wie seine anders geartete Kraft verträgt, und dabei überall gewissenhaft mit den Verhältnissen rechnet, der wird aus den Werken dieses Schulmannes viele fruchtbare Anregungen schöpfen.“

Chronik.

Zu Verbandsaufgaben für die Geschäftsperiode 1908/10 hat der Vorstand des Deutschen Lehrervereins „Schulleitung und Schulaufsicht“ und „Jugendfürsorge“ bestimmt.

Preis ausschreiben. Ein für Lehrer interessantes Preis ausschreiben veranstaltet die Ludwigstiftung in Bremen. Verlangt werden 20—25 Erzählungen aus dem Neuen Testament zum Gebrauch des Lehrers im Religionsunterricht der Volksschule. Die Erzählungen sollen in freier Anlehnung an die Sprache der revidierten Bibel wiedergegeben, mit Benutzung der gesicherten Ergebnisse der neuen Wissenschaft erklärt und nach ihrem religiös-sittlichen Gehalt verwertet werden, zu welchem Zwecke Bibelsprüche, Liederverse, Beispiele aus der Geschichte und Stellen aus der nachbiblischen Zeit herangezogen werden sollen. Ausgesetzt sind zwei Preise zu 800 M. und 400 M. Bewerber wollen ihre, nicht von der Hand des Verfassers deutlich und nur auf eine Seite des Papiers geschriebene, mit einem Merkwort versehenen Arbeiten unter Beifügung ihres Namens in einem verschlossenen, mit demselben Merkwort von derselben Hand bezeichneten Briefumschlag bis zum 31. August 1909 an den Vorsitz, Pastor R. Emde, Bremen, Kirchbachstraße 7, einsenden. Die gekrönten Arbeiten werden Eigentum der Preisstifterin.

Pr. L.-B.

Das deutsche Schulmuseum, das seit 1876 Räume der 49. Gemeindeschule mit benutzen durfte, hat endlich im neuen Vereins Hause des Berliner Lehrervereins ein eigenes Heim gefunden. Allerdings war es dem Verein unmöglich, Räume zur Verfügung zu stellen, die den Ausbau eines Schulmuseums in größerem Stile gestatten könnten. Der Verein entschloß sich für den Ausbau der Bäckerei, um ein bescheideneres Ziel in vollkommenerem Maße zu erreichen. Die notwendige Einschränkung des ursprünglichen Planes erforderte eine Änderung der Firma. Deshalb führt diese seit der kürzlich vollzogenen Übersiedelung in die neuen Räume die Bezeichnung: Deutsche Lehrer-Bäckerei (Berlin C. 25, Kurze Straße 5).

Der Gesamtvorstand des Württ. Volksschullehrervereins hat nach einer Besprechung der Kommissionsbeschlüsse zur Volksschulnovelle folgende Forderungen als dringend erwünscht formuliert:

1. Die Einführung des 8. Schuljahrs ist unerlässlich.
2. Das Schulgeld sollte aufgehoben werden.
3. Die Höchstschränkerzahl sollte noch weiter (als auf 70 bzw. 80) herabgesetzt werden.
4. Für jede Klasse einen Lehrer!
5. Die amtliche Leitung der Fortbildung des Lehrers sollte mit der bestandenenden 2. Dienstprüfung anhängen.
6. Das zahlenmäßige Verhältnis der unständigen Lehrer gegenüber den ständigen ist günstiger zu gestalten.
7. Die fakultative Simultanschule darf nicht auf die großen Städte beschränkt bleiben.
8. In allen Gemeinden (auch mit weniger als 7 Klassen) soll ein Lehrer Schulleiter und Mitvorsitzender

im Ortsschulrat sein. 9. Die Aufsicht über das dienstliche und außerdienstliche Verhalten des Lehrers darf nur dem Bezirksschulinspektor zustehen. 10. Statt eines konfessionell getrennten Oberschulrats sollten eine Kultusministerialabteilung für das gesamte Volksschulwesen gebildet werden. 11. Zu Schulleitern und Bezirksschulinspektoren sind Volksschullehrer, die sich als praktische Männer erprobt haben und im Besitz einer gebiegenen wissenschaftlichen Bildung sind, zu berufen. Eine höhere pädagogische Prüfung ist von ihnen nicht zu verlangen. Der Zugang zur Hochschule muß jedem Lehrer offen stehen. Die Stellen der Leiter von mehrklassigen Schulen sollten nur an Lehrer im gereiften Mannesalter übertragen werden. Es muß namentlich auch Vorsorge getroffen werden, daß Lehrer zu Bezirksschulinspektoren erst in dem Alter ernannt werden, in welchem Pfarrer, Regimenter und Richter für gewöhnlich in Bezirksamter kommen. 12. Die Beaufsichtigung des vom Lehrer erteilten Religionsunterrichts durch kirchliche Organe muß unbedingt verworfen werden.

Die Freunde der Gleichstellung, die am 8. November v. J. die Gründung eines besonderen Vereins beschlossen hatten, fordern leider zum Austritt aus dem Pr. Lehrerverein und zum Beitritt zum „Neuen Pr. Lehrerverein“ bei, der in dem täglich erscheinenden „Deutschen Lehrblatt“ sein Organ besitzt.

Personalien. Am 3. Januar hat Dr. Konrad Duden das 80. Lebensjahr vollendet. Er stammt aus Boffigt bei Wesel und hat gerade vor 50 Jahren seine pädagogische Tätigkeit am Gymnasium in Soest begonnen. 1864 wurde er Gymnasialdirektor in Schleiz, 1876 in Hersfeld. Um die Neugestaltung der deutschen Rechtschreibung hat er sich als Mitglied der orthographischen Konferenz in Berlin und als Verfasser einer Reihe von Schriften über die deutsche Rechtschreibung große Verdienste erworben. Allgemein bekannt ist sein „Orthographisches Wörterbuch der deutschen Sprache“. — Geheimer Regierungs- und Schulrat Dierke, als Geograph bestens bekannt, trat mit Schluß des Jahres in den Ruhestand. Er hatte seminaristische Bildung.

2. Pädagogische Mitteilungen.

Über Undankbarkeit und ihre pädagogische Behandlung. Dr. Alf. Epinger, „Deutsche Bl. f. erz. Unt.“ 09, 7: Die erste kritische Stelle, an welcher die geistige Entwicklung des Kindes in der Richtung zur Undankbarkeit abirrt, ist die Bildung der Gefühlswerte im Bereich der sozialen Regsamkeit. Der Ausgangspunkt zur Bildung dieser Regsamkeit ist das Bewußtsein der Gleichartigkeit innerhalb der verschiedenen Gemeinschaftskreise. Infolge mangelnden Verkehrs mit anderen Kindern und verwöhnenden Umgangs mit Erwachsenen entwickelt sich statt dessen das Bewußtsein eines überlegenen Einflusses. Ein anderes Moment wird wirksam, wenn die Ausgestaltung des logischen und des ethischen Wertbewußtseins im Kinde bestimmte Beeinträchtigung erfährt, sei es infolge ungünstiger äußerer Lebensverhältnisse, sei es infolge mangelhafter innerer Urteilsbildung. Ein drittes Moment liegt in einem gewissen Mißverhältnis zwischen dem Wertbewußtsein und dem Selbstbewußtsein. Die pädagogische Behandlung des Fehlers der Undankbarkeit hat ihren Schwerpunkt in der Verhütung zu suchen. Die Maßnahmen sind der jeweilig psychologisch zu erfassenden individuellen Sachlage zu entnehmen. Auch die korrigierende Behandlung hat den Einzelfall ins Auge zu fassen und diagnostisch zu untersuchen, an welcher Stelle der Entwicklung der Fehler entstanden ist, und dann einzugreifen durch künstlich hervorzurufende Erlebnisse des Verkehrs, durch wohlberechnete Maßnahmen des Unterrichts gegen falsche Werturteile, durch Mittel und Wege der Zucht.

Der Kontakt mit dem Kinde. Mitten aus dem Gewirr schulpolitischer, schultechnischer und schulorganisatorischer Fragen dringt heute mehr und mehr die Klage an unser Ohr, daß wir ja alles, alles, so herrlich und schön in unserem pädagogischen Leben haben, nur eines nicht — die Hauptsache — den rechten Anschluß an das Kind, den engen Kontakt unserer großen, opferfreudigen, erziehungsberedten Seele mit dem kleinen Ding, das sich Kinderseele nennt; hier mit dem sechsjährigen Bubem, dort mit dem zehn- und vierzehnjährigen, hier mit dem Kinde feingebildeter Städter, dort mit dem Bauernjungen oder an

dritter Stelle mit dem kleinen Bewohner vierstöckiger Rückgebäude, dem Vorstadtfrüchtlein. Die Objekte unserer Erziehungsbestrebungen sind untereinander schon so verschieden, so merkwürdig individuell — und dann stehen sie samt alledem noch so weit ab von uns, die wir nicht bloß Erwachsene, sondern auch Studierende und Weltbürgerliche von abstrakter Allgemeinheit geworden sind.

Wir haben nahezu alle Kraft auf die methodische Gestaltung des Unterrichts und auf eine meisterhafte Zerkleinerung und Verfeinerung des Unterrichtsstoffes verwendet und haben nicht daran gearbeitet, mehr und mehr an das Kind heranzurücken. Wir haben uns hundert Jahre lang um den Kontakt mit dem Stoffe bemüht und haben den Kontakt mit dem Kinde vorausgesetzt, oder, besser gesagt: beiseite gesetzt.

Bayrische L.-Z.

„Der Unterricht in der Elementarklasse im Lichte des Arbeitsprogrammes der deutschen Schulpraxis.“ Otto Erler, „Die Schulpraxis“ 08, 36. 37: Unser Unterricht im 1. Schuljahre würde umfassen: Täglich (mit Ausnahme der Tage, an denen die Witterung es verbietet) Spaziergänge in die nächste Umgebung der Schule und des Elternhauses; tägliche Unterhaltung mit den Kindern über die Erlebnisse bei den Spaziergängen, auf dem Schulwege, im Elternhause usw., kurz in der Heimat in ihrer engsten Begrenzung; Ergänzung der Unterhaltung durch malendes Zeichnen und werktätige Darhellung; Erzählen von (etwa wöchentlich einem) Märchen; Betrachten guter Bilder (Anschauungsbilder ausgeschlossen); Auswendiglernen einiger Lieder und Gedichte; nach höchstens einer Stunde Aufenthalt im Klassenzimmer mindestens eine Viertelstunde Spiel im Freien (bei ungünstigem Wetter in der Halle).

„Zur Kultur des Auges und der Hand.“ W. Brethfeld, „Deutsche Schulpraxis“ 08, 43: Die bisherige Schulerziehung war einseitige Geisteskultur, ihr Ziel Übermittlung der für das bürgerliche Leben nötigen allgemeinen Kenntnisse und Fertigkeiten. Die Folge der einseitigen Grundlegung und Zwecksetzung war: 1. die gewaltige Stofffülle der Lehrpläne, 2. die systematische und infolgedessen untindliche, psychologisch verfehlte Anordnung des Stoffes, 3. ein methodischer Formalismus und Mechanismus. Der Kampf dagegen ist zusammengefaßt worden in dem Begriffe der Kunsterziehung, einem Wort, das vielfach irre geführt hat. Es soll nicht an die Stelle der intellektuellen Erziehung eine vorwiegend ästhetische treten. Der Unterricht soll die Form des schaffenden Lernens annehmen, bei dem Geist und Körper, Sinne und Hand gleichmäßig tätig sind. Der Unterricht, der in der Entwicklung zum schaffenden Lernen am weitesten fortgeschritten ist, ist das Zeichnen, das zum Unterrichtsprinzip geworden ist. Daneben tritt der Handfertigkeitsunterricht und die Formenkunde. Der Schreibunterricht kann noch in höherem Maße der Kultur des Auges und der Hand dienstbar gemacht werden. Den allerweitesten Spielraum bieten die Realien, von Anschauungsunterricht und Heimatkunde an bis hinauf zur Botanik und Physik. Hier sind alle Rohmaterialien brauchbar, alle Handwerkszeuge können benutzt, alle Techniken angewandt werden. „Streichet aus den Plänen ruhig die Hälfte alles ‚Stoffes‘, und benützt die Zeit lieber zu solch vielseitigem bildenden Lernen, so tut ihr für die Erziehung zur Arbeitstüchtigkeit und für die Bildung des Geistes viel, vielmehr als bisher.“

„Bemerkungen zur Ausstattung eines Arbeitsraumes für den physikalischen Arbeitsunterricht.“ D. Frey, „Deutsche Schulpraxis“ 08, 45: Die physikalische Einsicht muß an möglichst einfachen Apparaten unter möglichst weitgehender Mitarbeit der Schüler gewonnen werden. Ökonomische Forderungen führen stets auf ein Arbeiten in gleicher Front. Neuere Schulgebäude mit einseitiger Bauweise besitzen in ihren Korridoren heizbare Räume, die in bezug auf Lichtverteilung und Übersichtlichkeit ideal genannt werden müssen. Würden die Arbeitsplätze an einzelnen, abnehmbaren Wandtischen eingerichtet, die, in einer Ecke übereinander aufgehängt, zugleich das Regal für die Werkzeuge bilden, nebeneinander angeordnet zum Gebrauch fertig sind, so wäre damit ein befriedigendes Zusammengehen von Raumfrage und Ausstattungsfrage gegeben. Wunderswert ist die Werkbank mit Schraubstock, die Drehbank, die Hobelbank; letztere kann am leichtesten entbehrt werden. Ein mit Hammer, Holzhammer, Flach- und Halbrundfeile, Rapsel, Drillbohrer mit Spiralbohrern von 3—7 mm, Hobel,

Winkel, Drahtzange flach und rund, Schraubenzieher, Fuchsschwanz und Stölkchen ausgestatteter Schülerplatz würde ca. 90 M. kosten. An 12 Arbeitsplätzen kann ein Lehrer gleichzeitig 24 Schüler unterrichten. Die Ausgaben für Materialien betragen für den Schülerplatz für den ganzen Kursus nicht über 5 M., für das Jahr also nur 2,50 M., arbeiten 2 Schüler zusammen, nur 1,25 M.

„Schulspeisungen in Bayern.“ Eugenie Abresch, „Die Lehrerin in Schule und Haus“, XXIV, 50: Nicht armenpflegerische, sondern einzig und allein pädagogische Gesichtspunkte sind heranzuziehen. Daß die größte Schar die armen Kinder stellen, ist natürlich, aber darum braucht die Schulspeisung noch lange keine Armenpflege zu sein, und den Eltern dürfte niemals das Odium der Armenunterstützung mit allen ihren Rechtsnachteilen aufgebürdet werden. Man fürchtet die Abnahme des Verantwortlichkeitsgefühles. Wenn wir aber die Kinder, denen die Schulspeisung zuteil werden müßte, in drei Gruppen einteilen, dann wird wegen der ersten: derjenigen, deren Eltern ohnedies schon Armenunterstützung beziehen, der Vorwurf kaum erhoben werden. Für die zweite: Kinder, deren Ernährer in Not gerieten, sei es durch Tod, Krankheit, Arbeitslosigkeit, für die kann die Schulspeisung unter Umständen eher eine Stärkung als eine Schwächung des Ehrgefühls bedeuten, indem sie vor der Inanspruchnahme der Armenpflege bewahrt werden. Von der dritten: diejenigen, die weit von der Schule wohnen, oder deren Eltern über Mittag abwesend sind, wird ein Entgelt erhoben und in den meisten Fällen auch angeboten. Wie aus den Berichten hervorgeht, sind wir noch weit davon entfernt, die Schulspeisung aus der Armenpflege herauszuheben und zu einer Schulsache zu machen. Nach den beantworteten Fragebogen erhalten die Kinder Frühstück in Ludwigshafen, Landau und Zweibrücken, Suppe mit Brot in München, Nürnberg, Würzburg, Bamberg, Tübing, Passau, Bayreuth, Birmaszen, Koferslautern und Neustadt; Frühstück und vollständiges Mittagessen in Ludwigshafen. *)

Anleitung für das Aufziehen von Karten. 1. Meßtischblätter: Breit- und Hochseiten halbieren. Von der Mitte der Breitseite nach rechts und links je $2 \times 12,2$ cm abtragen, dann von der Mitte der Hochseite nach oben und unten je $1 \times 23,3$ cm. Durch die Teilungen auf der Rückseite zarte Bleistiftlinien ziehen. Die Karte in die 8 Teile zerschneiden, ringsherum aber noch je 3 mm zugeben und erst nach dem Trocknen der Karte den Rand mit der Schere beschneiden. Als Stoff: Körper, der 1 m breit liegt. Je 51 cm liefern Stoff zu 2 Karten. Preis 60—70 Pf. pro Meter. — Körper mit Schwamm befeuchten, umdrehen, faltenlos auf glatte Fläche (Tischplatte) spannen, Kartenteile mit knapp 2 mm Zwischenraum aufleben. — Trocknen zwischen mehreren glatten (nicht gerieften) Fliesspapierblättern und zwei 5 mm starken Pappen, die dann beschwert werden. Format beider 50×50 cm. Bequemer, aber weniger zweckmäßig: die feuchte Karte mit Reißzwecken an die Tür spannen. — Zusammenfalten: untere Hälfte auf obere, dann erster Teil links nach rechts usw. Dann wieder beschweren, bis sich die Karte nicht mehr wirft. Weißes dünnes Papierschildchen (6×9 cm) mit Aufschrift (schwarze Tuschel).



2. Umdruckblätter: Hochseite halbieren. Nach oben und unten je 15 cm abtragen. Breitseite in 3 Teile von je 12,2 cm teilen, so daß rechts und links der Grenzstrich auch wieder etwas über den Kartenrand hinausfällt. Dann wie oben.

*) Auch Berlin hat 70 000 M. für Speisung bedürftiger Schulkinder bewilligt. Wollen wir nicht allmählich in die Verhältnisse der römischen Kaiserzeit zurückgleiten, wo die Menge panem et circenses forderte, so ist in den Schulspeisungen und ähnlichen Veranstaltungen ein weißes Maß zu beobachten. „Selbst ist der Mann!“ (Die Schriftleitung.)

Nach rings 3 mm zugeben. Körper 80 cm breit. Je 32,5 cm geben Stoff zu 2 Karten. Preis 50—60 Pf per Meter. Glieppapier und Pappen 32 × 38 cm. Zusammenlegen wie oben.

3. Diese Anleitung läßt sich auf jede beliebige andere Karte anwenden.

III. Büchertisch und Lehrmittelschau.

1. Besprechungen.

Dr. J. Nieden. **Psychologie und Logik und ihre Bedeutung für die allgemeine Bildung.** Straßburg i. Elß. 218 S. Straßburger Druckerei und Verlagsanstalt. Geb. M. 3,—.

Der V. bearbeitet in seinem Buche nicht allein das normale, sondern auch das anormale Geistesleben und bietet auch noch die Grundzüge der Logik. Wohl in Hinsicht auf den reichen Stoff tragen viele Kapitel des Buches den Charakter eines Leitfadens. Der V. geht von der auch heute noch fast allgemein gebräuchlichen, von Tetens und Mendelssohn (1777; nicht von Kant) geschaffenen Einteilung des Seelenlebens in Denken, Fühlen und Wollen aus (Kant schrieb erst 1787 in einem Briefe darüber) und bietet eine Psychologie auf überwiegend Herbart'scher Grundlage, nur wenig nach Wundt, Ziehen, Ziegler u. a. umgearbeitet. Demgemäß unterliegen viele Kapitel des Buches der Kritik der Herbart'schen Psychologie. Es werden die seelischen Tatsachen oft nicht nach den in der Seele ausgelösten Zuständen eingeteilt, sondern nach zufälligen äußeren Objekten, auf die sich der Bewußtseinsvorgang beliebig einmal beziehen kann. Aus der herbartianischen Psychologie ist z. B. übernommen der Begriff der Wahrnehmung als einer isolierten, projizierten und lokalisierten Empfindung. Neben der sinnlichen Wahrnehmung wird noch eine innere Wahrnehmung unterschieden, die die Vorgänge in unserer Seele beobachtet(?). Die Empfindungen werden in Außen- oder Sinnesempfindungen und in Innen- oder Körperempfindungen eingeteilt, als wenn letztere nicht auch Empfindungen wären, die auf der Reizung von Sinnesnerven beruhten. Einen rein materialistischen Einschlag zeigt die Stelle, wonach von dem, was wir wahrgenommen haben, in unserer Seele ein Bild oder eine Spur zurückbleiben soll, ferner der Vergleich der Vorstellung mit einer Photographie. Auch den unglücklichen Namen „Vermögen“ führt V. für die Hauptseelentätigkeiten wieder ein. Die Assoziationszeiten (zwischen zwei Vorstellungen 0,75—2 Sek. usw.) entsprechen im allgemeinen nicht den Tatsachen.

Unmittelbar an Herbart schließt sich der V. mit seiner Fassung der Apperzeption an. Seine Kritik der Wundt'schen Darstellung, nämlich der Apperzeption als eines mit Aufmerksamkeit verknüpften Vorganges, ist nicht stichhaltig. Wenn man der Entstehung der Begriffe Perzeption und Apperzeption von Leibniz, Kant, Herbart bis auf Wundt nachgeht und außerdem die psychologischen Erfahrungstatsachen überfiehet, so erweist sich die Herbart'sche Darstellung als unhaltbar. Eine treffende Kritik darüber hat Wundt selbst gegeben. Zur Auseinanderhaltung der Begriffe Perzeption und Apperzeption hat Wundt die Begriffe Blickfeld und Blickpunkt eingeführt, welche seitdem wegen ihrer Anschaulichkeit allgemein, auch von Herbartianern angewendet werden. V. hätte darauf nicht verzichten sollen.

S. 79 steht die Behauptung, daß die weiße Farbe des Eisbären eine zu starke Abkühlung verhüten solle. Dann müßten wir eigentlich im Winter und nicht im Sommer weiße Kleider anziehen!

Einen eigenartigen Standpunkt nimmt der V. noch dadurch ein, daß er nicht bloß die Schöpfungen dichterischer Phantasie, sondern auch die Bibel als Erkenntnisquelle der Psychologie anführt. Mit einer voraussetzungslosen Wissenschaft reimt sich das nicht gut zusammen. Sonderbar berührt ferner die Behauptung des V., daß alle gläubigen Christen das Christentum als die „reine Vernunft“ ansehen sollen. Bedenklich ist weiter die Begründung des Sittengesetzes auf religiöse Gefühle in dem Sinne, daß Gott die Nichtbefolgung seiner Gebote bestrafe, die Befolgung belohne. Moral soll nicht auf Furcht, sondern

auf edle Motive (z. B. den Kantschen Imperativ) gegründet werden. Das „wir sollen Gott lieben“ enthält eine direkte Unmöglichkeit; „lieben“ kann nicht befohlen werden.

Kennzeichnend für den Standpunkt des Verfassers ist schließlich der Satz, daß „auf dem Gebiete der Philosophie, der Religion, des praktischen Lebens die obersten Grundsätze oft auf unbewußte Weise, divinatorisch gewonnen werden und — darum auch ohne genügenden Beweis als wahr hingenommen werden müssen“. (Gedankenstrich vom Rezensenten.) Bader.

Joh. Tews, **Moderne Erziehung in Haus und Schule.** 131 S. Geb. 1,25 M. (159.) Teubner, Leipzig. 1907.

Ein Buch von Tews braucht man heute keinem Lehrer besonders zu empfehlen, denn jeder von uns kennt und schätzt ihn als einen der Besten und Tüchtigsten unseres Standes. Was er sagt und schreibt, das beruht nicht bloß auf reicher Erfahrung und großer Belesenheit; das ist auch nicht bloß tief empfunden, scharf beobachtet und konsequent durchdacht; sondern das ist vor allem geläutert in dem philosophischen Zentralfeuer seines harmonisch-durchgebildeten Geistes. Für ihn gibt es in der bunten Mannigfaltigkeit der Erscheinungen nichts Isoliertes und Totes, Gleichgültiges und Wertloses, sondern alles steht ihm in bedeutungsvoller Verbindung und lebendiger Wechselwirkung und bildet so den einheitlichen Niesenorganismus des Daseins. Das Kleinste wie das Größte sieht und wertet er im Rahmen des großen Ganzen: das bildet auch den Ruhmestitel seiner „Modernen Erziehung“. Ausgehend von dem „Geist unrer Zeit und seinem Einfluß auf das Erziehungswesen“, schildert er „die Familie und ihre pädagogischen Mängel; den Lebensmorgen des modernen Kindes; die Schule mit ihrer Last und ihrem Leid; die freie Betätigung der Lehrerpersönlichkeit; die religiöse Frage; die Vereinigung der Geschlechter in der Schule; die Armen am Geist; und die Erziehung der reifern Jugend“. Mag auch die Zeit noch fern sein, wo diese lichtvollen und menschenfreundlichen Reformgedanken goldne Wirklichkeit werden, dennoch wird jeder einzelne schon jetzt durch ihr Studium für sich und seine Lebenspraxis reichen Gewinn davontragen. Kein blinder Nachbeter und Nachtreter soll er werden (es finden sich manche Stellen darin, die zum hellen Widerspruch geradezu auffordern!), sondern in echt philosophischem Sinne soll jeder zweifeln lernen, um das Althergebrachte nicht mechanisch weiter zu überliefern, sondern es mit eignen Sinnen neu zu durchforschen und es nach seiner persönlichen Kraft und Art selbstschöpferisch zu gestalten. Wendenburg.

Dr. Schuster, **Die Jugend des Königs Friedrich Wilhelm IV. von Preußen und des Kaisers und Königs Wilhelm I.** Tagebuchblätter ihres Erziehers Friedrich Delbrück (1800—1809). 3 Bde. 529, 578, 387 S. A. Hofmann & Co., Berlin. 1. Bd. 12 M., 2. Bd. 14 M.

Die 3 Bände bilden einen Bestandteil der Monumenta Germaniae Paedagogica, deren wir an diesem Ort schon rühmend Erwähnung getan haben. Die vorliegenden müssen den Pädagogen und Geschichtsfreund gleichmäßig ansprechen; denn sie öffnen uns die Kinderstube, aus der die beiden Männer hervorgegangen sind, die für Deutschlands Geschid im vergangenen Jahrhundert so wichtig geworden sind. Sie lassen uns das Erziehungswerk an diesen beiden Fürstenjöhnen in einem hochbedeutenden Rahmen der Weltgeschichte schauen. Wir durchleben an der Hand Delbrücks die erschlitternden Tage des Niederbruchs der preussischen Monarchie, begleiten den Hof bis nach Königsberg und Memel; dabei werden wir durch die Mitteilungen eines Hausgenossen der königlichen Familie, der Großes und Kleines, Außergewöhnliches und Alltägliches mit Chronikentrene berichtet, gewissermaßen Hausgenossen einer Königin Luise. Welche Fülle von Personen, die damals auf der Weltbühne eine Rolle spielten, lernen wir im Privatleben und im häuslichen Gewande kennen, ohne daß uns etwa pridelnder Hoflatsch geboten wird. Besonderser Fleiß hat der Herausgeber auf die biographischen Notizen über alle genannten Personen verwendet; er bringt in den Fußnoten eine ganz erstaunliche Fülle von Stoff aus der Lebensgeschichte der außerordentlich zahlreichen Personen, die erwähnt werden. — Das Werk bietet

in seinem 1. Band zunächst eine umfangreiche Einleitung, die uns mit Delbrücks Lebensgeschichte, der äußeren Form der Denkwürdigkeiten, ihrem historischen Wert und knappen Inhalt bekannt macht. Delbrück war ein Schüler der Philanthropen; er hat zu Babelow in näheren Beziehungen gestanden. Seine Auffassung vom Wesen der Erziehung spiegelt daher im wesentlichen die Grundsätze der Philanthropen wieder. Seine Tagebuchblätter sind im Grunde ein erweitelter Lehrbericht, wie wir ihn heute in unsern Schulen führen müssen. Wir hören, was er mit seinen Zöglingen täglich getrieben hat, wie an Ort und Gelegenheit angeknüpft wird, wie sie sich in den Stunden verhalten haben, wie ihr körperliches Befinden war u. a. m. Daneben wird über ihre Tagesordnung, über die großen und kleinen Ereignisse, die ihre Schatten in die Kinder- und Schulstube werfen, getreulich berichtet. Wir erfahren auch von den Stimmungen und dem äußeren Ergehen Delbrücks und selbst vom Wetter, kurz, es ist ein farbenreiches Panorama, das am Auge vorüber zieht. Da empfangen wir nirgends den Eindruck, als ob Delbrück für die große Welt geschrieben habe; es sind Tagebuchblätter, die der Verfasser nach der Sitte seiner Zeit wohl nur für sich selbst und seinen nächsten Kreis bestimmt hat. Dadurch wirken sie schlicht und natürlich, und man hat den Eindruck, daß sie historisch trennend sind. Die Form wechselt je nach der Zeit, die Delbrück zur Verfügung stand. Bald sind es Aphorismen, bald sind die Mitteilungen poetisch schön. Man lese z. B. die Schilderung der Flucht der königlichen Kinder von Königsberg nach Memel im Januar 1807! Wir fassen unser Urteil dahin zusammen, daß wir es hier mit einem wertvollen Quellenwerk in guter Ausstattung zu tun haben, das dem Studium nach der verschiedensten Richtung hin Anregung bietet. M. G.

Pädagogik Pestalozzis. Auswahl aus seinen Schriften von Prof. Dr. L. Gurlitt. 182 S. Geb. 2,50 M. Verlag von Greiner & Pfeiffer, Stuttgart 1908.

Eine Auswahl aus Pestalozzis Schriften und eine stilistische Überarbeitung derselben ist das Ergebnis von Gurlitts Arbeit. Den Eingriff in Pestalozzis Stil rechtfertigt der Wunsch, dem edlen gedankenreichen Pädagogen zu einem lebendigen Einfluß auf größere Lesermassen zu verhelfen. Pestalozzis Lebensbild ist mit 2 Druckseiten kurz weggenommen, aber Gurlitt will ja eine Auswahl von Pestalozzis Schriften geben. Das Äußere des Buches gefällt durch seine Schönheit. Preis mäßig.

H. Gelbke, Sangerhausen.

Dr. Richard Sehfert, **Schulpraxis.** Methodik der Volksschule. 191 S. Geb. 0,80 M. 1907. G. J. Göschen, Leipzig.

Sehferfs „Schulpraxis“ liegt in 3. Auflage vor — ein untrüglicher Beweis der Brauchbarkeit des zur Orientierung wie zur Wiederholung passenden Büchleins. Es ist rühmend wert, wie Dr. Sehfert auf so engem Raume soviel Stoff übersichtlich und doch abgerundet darbietet, und wir bewundern auch an dieser Leistung des bekannten Schulmannes schriftstellerisches Talent. Wie der Verlag ein Büchlein mit gediegenem Inhalte und dauerhaftem Leinenbände für 0,80 M. liefern kann, ist erstaunlich.

H. Gelbke, Sangerhausen.

Aus deutscher Vorzeit. Vier alte Werke deutscher Dichtung in kurzer neu-hochdeutscher Prosafassung für das deutsche Volk herausgegeben von Eilly Steffen. 127 S. Deutsche Bücherei, G. m. b. H., Berlin. Geb. 0,60 M.

Unsere deutsche Vergangenheit hat herrliche Perlen erzählender Literatur; in dem vorliegenden neuen Bande der „Deutschen Bücherei“ wird nur ein Teil des Schatzes dargeboten. Wir erleben mit Gudrun Leid und Freud, lassen die rührende Geschichte von Flor und Blanche flor auf uns wirken, erfreuen uns an der kraftvollen und kernigen Gestalt des Schwaben Otto mit dem Barte und dem wilden, gottergebenen und sich selbst bezwungenden Wesen des guten Gerhards; wir wandern schließlich mit dem unglücklichen armen Heinrich und seinem lieblichen, opferbereiten und so naivsinig das Himmelreich erstrebenden Meierskinde nach Salerno und dann frohgemut wieder in das schöne Vaterland zurück. Es ist der Herausgeberin gelungen, sowohl in der Verarbeitung der schönen Epen, wie auch in der neuen Übersetzung des armen Heinrich Geist und Sinn der Originale treffend wiederzugeben, so daß wir das Büchlein, dessen Preis zudem recht billig ist, für jung und alt nur warm empfehlen können. E. Schreck, Hannover.

Deutsche Sagen. Von den Brüdern Grimm. Auswahl. Von Chr. Tränckner. 190 S. Verlag Deutsche Bucherei, Berlin. 0,60 M. Geb. 1,20 M.

Über den Wert von Grimms deutschen Sagen braucht man kein Wort zu verlieren. Es soll nur betont werden, daß in dieser, von einem Schulmanne besorgten Auswahl alle für die Jugend etwa anstößigen Sagen sorgfältig entfernt worden sind, ohne daß in den übrigen der Text geändert ward. In einem Anhange sind alle bekannteren literarischen Verwertungen in Drama, Gedicht, Erzählung aufgeführt worden. Da sieht man mit Staunen, wie fruchtbar diese Sagen als literarische Quelle für unsere Literatur geworden sind. Möge diese vortreffliche Sammlung ihren Weg in die Volks- und Schülerbibliotheken finden.

E. Schreck, Hannover.

Hebbel, Die Nibelungen. Herausgegeben von Dr. Funke und Dr. Schmitz-Manch. Schöningh, Paderborn. M. 0,60.

Vorliegende Ausgabe ist wie alle andern in textlicher Hinsicht, in ihrer Ausstattung, dem großen, klaren Druck und billigen Preise für Schulen sehr brauchbar und empfehlenswert.

H. M.

Sahr, Das deutsche Volkslied. 3. Aufl. 2 Bändchen zu 135 und 110 S. Götschen, Leipzig. Geb je M. 0,80.

Unter Benutzung der reichen Literatur über das Volkslied wird uns hier eine Auswahl von Volksliedern alter und neuer Zeit geboten. In der Bewertung des Volksliedes stehen wir jetzt am Beginn einer neuen Zeit. Seit Herder haben viele Sammler uns alte wertvolle Texte von Volksliedern zusammengeführt; man hatte aber übersehen, daß Volkslieder „zum Singen und nicht zum Lesen da sind“. Die Pflege des Volksliedes in unsern Gesangsvereinen, die auf Veranlassung des Kaisers erfolgte Herausgabe des „Volksliederbuchs für Männerchor“ unter Leitung von Kochs von Liliencron sind Beweise dafür, wie das Volkslied durch Text und Melodie wieder eine sittlich wirkende Macht wirkt. Diesen Geistesstrom wollen auch die beiden Bändchen stärken. Sie bringen historische Volkslieder, Rätsel- und Wettstreitlieder, Balladen, Liebeslieder, geistliche Lieder und Verschiedenes. So bieten Text und Melodie in ursprünglicher Form und historische und literarische Randglossen dazu. Es soll durch die Auswahl auch der Beweis geführt werden, daß der Kern des Volksliedes in unsern Tagen noch sprudelt. Allen, die sich über die wesentlichen Erscheinungen im Leben unseres Volksliedes unterrichten wollen, sei diese billige, übersichtliche und sehr gut ausgestattete Ausgabe aufs beste empfohlen.

M. G.

Die 4. und 5. Lieferung der 5. Auflage des **Deutschen Wörterbuchs** von Weigand enthält den Wortschatz von Frau bis Käser. Der beim Beginn des Unternehmens von seinem Herausgeber, Prof. Girt in Leipzig, und vom Verleger Töpelmann in Gießen vorgelegte Plan, den ganzen weitwichtigen Stoff in 12 Lieferungen von je 12 Bogen zu M. 1,60 darzubieten zu wollen, zu einem Preis also, der auch für alle Minderbemittelten erschwinglich ist, wird somit erfreulicherweise eingehalten werden können. Unser Urteil über das bis jetzt Geleistete kann nur das sein, daß das Werk uneingeschränktes Lob und wärmste Empfehlung verdient. Es ist in der Tat das beste Wörterbuch der deutschen Sprache, das in mäßigem Umfange auf wissenschaftlicher Grundlage nicht nur den Sprachgelehrten, sondern auch jedem Gebildeten überhaupt das Wissenswerte über den Wortschatz des Neuhochdeutschen und seine Geschichte bietet. Was Jakob Grimm vom großen Deutschen Wörterbuch vergebens erhofft hat, läßt sich hier mit leichter Mühe verwirklichen, daß „bei den Leuten die einfache Kost der heimischen Sprache Eingang findet“, und daß „das Wörterbuch zum Hausbedarf und mit Verlangen, oft mit Andacht gelesen wird“. Wir greifen aus der Fülle aufs Geratewohl einige Stichwörter heraus. Bei „Fronde“ (Abl. „Frondeur“, „frondieren“) belehrt uns der „Weigand“, daß die Wörter nach Bismarcks Rücktritt wieder belebt worden sind, nachdem sie alle im 18. Jahrh. aus dem frz. fronde „Name einer Oppositionspartei während der Minderjährigkeit Ludwigs XIV., die die Politik Mazarins stark bekämpfte“ ins Deutsche übergegangen, dann aber allmählich zurückgetreten waren. „Ge- freiter“: vom Schildwachestehen befreiter Soldat (1596 bei Kronşperger, Kriegsb.

io sol ein jeder under dasselbig Feindlin gehörig auff die Wacht ziehen und deß niemandt gesreyet sehn); „genieren“: Zwang antun, beschweren, lästig fallen, auß frz. gener „martern, quälen, belästigen“, abg. auß kirchenlat.-hebr. gehenna für „Hölle“, hebr. g-hinnom „Tal des Gewimmers“ an der Südseite von Jerusalem, dem Bösen Moloch geweiht; „Griebs“: Kerngehäuse des Kernobstes; Kehlhopf.

Th. Franke, Praktisches Schulwörterbuch. 96 S. M. 0,50. Alwin Huhle, Dresden.

Volkschülern kann die Anschaffung nicht zugemutet werden. Schülern von Bürger- und Mittelschulen können die Ausgabe recht wohl erschwingen. Franke's praktisches Schulwörterbuch enthält alles das, was der Schüler in seinen Schreib- und Sprachnöten braucht.

H. Gelbke, Sangerhausen.

J. Brehm, Übungsbuch für den deutschen Unterricht in der Volksschule. 118 S. M. 0,90. E. F. Thienemann, Gotha. 1908.

Rektor Brehm hat sich trotz der Unmenge vorhandener „Sprachschulen“ zur Herausgabe eines Übungsbuches entschlossen. Dazu gehört bei aller pädagogischen Tüchtigkeit Mut. Bei der Kürze des uns zur Verfügung stehenden Raumes können wir nur sagen: Brehm beherrscht die Methodik des deutschen Sprachunterrichts, nötigt die Kinder zum Denken und verfährt interessant.

H. Gelbke.

Meher, Joh., Kleines deutsches Sprachbuch. Für mehrklassige Volksschulen. Ausgabe B in 3 Heften. 5.—7. Aufl. Carl Meher (Gustav Prior), Hannover. 1907. M. 0,25, 0,40 und 0,50.

Die in den vorliegenden Sprachheften zur Anwendung gelangten methodischen Grundsätze des Verfassers entsprechen dem heutigen Standpunkte. Beispiel, Regel, Übung ist die methodische Dreieit. Die Beispiele sind durchweg gut gewählt.

E. Schreck, Hannover.

Anna Curtius, Der französische Aufsatz im deutschen Schulunterricht. Eine Anleitung zur Gestaltung der freien schriftlichen Arbeiten im französischen Sprach- und Literaturunterricht. Leipzig 1907, Dürr. 296 S. Preis geh. M. 4,—.

Verfasserin schließt sich dem Satz Vorbeins an: „Die freien Arbeiten sind die Blüte des ganzen neuprächlichen Unterrichts.“ Wer schon Versuche mit solchen freien Arbeiten gemacht hat, wird der Verfasserin darin beipflichten, daß die Aufsätze gründlich vorbereitet sein müssen, wenn diese Übungen nicht eher Schaden bringen sollen. Aber hat die gründliche Vorbereitung nicht auch ihre Gefahren? S. 196 ff. ist der Aufsatz einer Schülerin des Lehrerinnenseminars abgedruckt: „L'Esprit de Révolte dans le Théâtre de Victor Hugo“. 21½ Oktavseiten gedruckt, als Klassenaufsatz in einer Stunde! Soviel über ein derartiges Thema in so kurzer Zeit zu schreiben, ist nur möglich, wenn nicht bloß der Gedankengang, sondern auch der Ausdruck in dem Maße vorbereitet sind, daß eben nur die Aufgabe der Niederschrift übrig bleibt. Ist es da nicht einfacher, einige Musteraufsätze auswendig lernen zu lassen? Ist nicht zu fürchten, daß eine derartige Vorbereitung — bei den Lehrkräften, mit denen im Durchschnitt zu rechnen ist — Vektüre und Thema vernebelt? Welches Maß von grammatischer Sicherheit erreicht wird, läßt sich nicht beurteilen, da die orthographischen, grammatischen und stilistischen Fehler aus den mitgeteilten Schüleraufsätzen herauskorrigiert sind; welche stilistischen Ungeheuerlichkeiten man aber in Kauf nehmen muß, wenn man diese Übung schon im ersten Jahre betreibt, zeigt das S. 4 gegebene Beispiel: „La famille au jardin“: Le tableau représente le printemps. C'est le père. etc.

Wenn jedoch meine Bedenken gegen den neuprächlichen Aufsatz durch das Buch nicht gehoben sind — auch bei der Neuphilologenversammlung zu Hannover 1908 sind, wohlgerne von reformfreundlicher Seite, Einwände erhoben worden —, so kann ich das Buch trotzdem empfehlen: Es bietet für die Erörterung des genannten Gegenstandes gute Ausgangspunkte, und die große Zahl der Themen, die im Anschluß an die am meisten in der Schule gelesenen Werke, zum großen Teil mit einer Disposition und einer ausführlichen Bearbeitung,

gegeben werden, können bei der Vorbereitung auf eine mündliche Behandlung der Stoffe jedenfalls mit Nutzen zu grunde gelegt werden. Bei den literarischen Themen schließt sich die Verf. mit Recht in der Regel an originalfranzösische Aufsätze und Werke an; wo ihr eigenes Urteil hervortritt, wird man zuweilen anderer Ansicht sein; so halte ich die moralisierende Behandlung mehrerer Lafontainescher Fabeln für völlig verfehlt. St. M.

D. Urinius, **Geologische Karte von Deutschland**. Globus, Frankfurt a. M. M. 2,50.

Brauchbare geologische Karten sind Seltenheiten, obwohl jetzt immer weitere Kreise der Ansicht huldigen, daß auch in der Schule Geologie, wenn auch in beschränktem Maße, getrieben werden soll, denn die geologischen Verhältnisse liefern oft erst den Schlüssel zum Verständnis mancher geographischen Erscheinung. Hat eine derartige Karte dem Schulgebrauch zu dienen, so muß von ihr ferngehalten sein, was das Kartenlesen beeinträchtigen könnte. Die Karte von Urinius zeichnet sich durch Klarheit und Übersichtlichkeit aus. Es sind auf ihr nur die Hauptformationen zur Darstellung gelangt. Die Zusammengehörigkeit entferntere gleicher Gebiete läßt sich unschwer feststellen, da die Farben ausgezeichnet sind und der Druck ein tadelloser ist.

Daß das Cozän des Tertiär allein vor den andern Gliedern dieser Formation bevorzugt ist, muß als Fehler bezeichnet werden. Für die Schule ist das Oligozän mit seinen Braunkohlenbildungen wichtiger. Ebenso hätten die Steinkohlenegebiete auf der Karte Berücksichtigung finden können. Das Fehlen beider wird den Eingang der Karte in die Schule erschweren, denn die Schule hat gerade auf diese Gebiete Gewicht zu legen. Die Legende hätte auch ruhig die Bezeichnungen Tertiär, Diluvium und Alluvium bringen können, denn sie sind so gebräuchlich geworden, daß die Bezeichnungen Cozän und Neogen störend wirken. Natürlich mußten auch die betreffenden Formationen eingezeichnet werden. Ob der für Schüler hohe Preis die Kaufsreude erhöhen wird, dürfte bezweifelt werden. Mse.

Kirchhoff, **Schulgeographie**. XX. verbesserte Aufl. Herausgegeben von Dr. Felix Lampe. Mit 40 Textfiguren und einer Anhangstafel. 376 S. Waisenhaus, Halle a. S. 1908. Geb. M. 3,—.

Die Namen Kirchhoff-Lampe und die Zahlen 20. Auflage, in nahezu 180 höheren Lehranstalten eingeführt, bürgen schon für die Güte des Wertes. Der Inhalt ist von wissenschaftlichem Geiste getragen. Die Stoffbehandlung und Stoffgruppierung ist eigenartig. Die Schilderungen sind farbenreich. Die Geologie ist berücksichtigt. Die Übersicht ist durch Randbemerkungen erleichtert, z. B. beim Norddeutschen Tiefland sieht man am Rande die Inhaltsangabe der Abschnitte Umgrenzung, Entstehung Oberflächenformen, nördlicher, südlicher Landrücken, Urstromtäler, Entwässerung (Hauptstromsysteme, Kanäle, Küstenflüsse), Meer, Bodenarten, Bevölkerung, Siedelungen usw. Der Inhalt besteht aus 3 Teilen: 1. Lehrstufe, Anfangsgründe, 2. Länderkunde, 3. Allgemeine Erdkunde. Bei letzterem die Abschnitte: die Erde als Himmelskörper, die Lufthülle, das Meer, das Land, die Landgewässer, die Bewohner. Wer das Buch durcharbeitet, wird viel lernen. Lehrern, welche sich auf Prüfungen vorbereiten, ist es zu empfehlen.

Kirchhoff, **Erdkunde für Schulen**. Mittel- und Oberstufe. XIV. verbesserte Aufl. Herausgegeben von Dr. Felix Lampe. Mit 36 Textfiguren und einer Anhangstafel. 408 S. Waisenhaus, Halle a. S. 1908. M. 3,40.

Die Erdkunde enthält einen einführenden Abschnitt in die deutsche Vaterlandskunde, mehrere Paragraphen über die Gebietsentwicklung süd- und norddeutscher Staaten, sowie einen Abschnitt über die wichtigsten Handels- und Verkehrsstraßen. In der „Schulgeographie“ wird namentlich für Europa die natürliche Landschaft mehr betont. Sonst sind beide Bücher gleich. Schüler und Lehrer finden auch in diesem Buche, was sie suchen werden. Es ist ebenfalls zu empfehlen. Ebenso ist die Unterstufe mit 12 Textfiguren, 68 Seiten, M. 0,80 zu empfehlen. Das Buch enthält: Vorbegriffe, Globuslehre, kurze Übersicht der

Länderkunde, Deutschland und einen Anhang. Es ist für Sexte und Quinte berechnet.

Kurz: Kirchhoffs Geographiebücher sind unter allen Schulbüchern am meisten von wissenschaftlichem Geiste getragen. Wer die Bücher an der Hand von Karten durcharbeitet, wird viel lernen. Nimm, lies, arbeite. Die Bücher verdienen die weiteste Verbreitung, auch in Lehrerkreisen. Ferd. Brehmer.

Dähnhardt, **Naturgeschichtliche Volksmärchen**. 3. Aufl. 2 Bde. 130, 126 S. Teubner, Leipzig. Geb. M. 2,40.

Zwei köstliche Bücher für unsere Schülerbibliothek der Oberstufe. Auch im naturgeschichtlichen Unterricht zu gebrauchen. Es werden darin 165 Märchen geboten. Es handelt sich nicht um Kunstmärchen, sondern um eine Sammlung von Erzählungen, die im Volke entstanden sind. Alle Völker der Erde haben dazu beigetragen, und so ist diese Sammlung für Völkerpsychologie sehr wertvoll; denn sie gestattet einen Blick in das geistige Leben. Der Inhalt all der Märchen, die wir gelesen haben, war für Kinder wohl geeignet; schöne Bilder in Schwarzdruck von Schwindrazheim zieren die Bücher; Druck und Papier sind sehr gut. M. G.

G. R. Pieper, **Systematische Übersicht der Phanerogamen**. Quelle & Meyer, Leipzig. Geh. 50 Pf.

Ein recht brauchbares Heft. Es will Handreichung tun bei Anlage von Herbarien und bietet daher nur die Namen der Ordnungen, Familien und Gattungen der Phanerogamen. Die tabellarische Anordnung ermöglicht ein leichtes und schnelles Auffinden der Pflanze in der Sammlung. Tabelle 1 bringt eine Übersicht der Ordnungen und Familien und Tabelle 2 Übersicht der Gattungen. Ein alphabetisches Register der Gattungen erleichtert den Gebrauch dieser Arbeit sehr.

Kryptogamen. Algen, Pilze, Flechten, Moose und Farnpflanzen. Von Professor Dr. M. Möb. 8°. 168 Seiten mit zahlreichen Abbildungen. Quelle & Meyer, Leipzig. Originalleinenbd. M. 1,25.

Die Sammlung „Wissenschaft und Bildung“ bietet in vorliegendem Bande eine Arbeit, die sich würdig den vorangehenden Bänden anschließt. In einfacher, klarer Weise wird der Leser in ein Gebiet geführt, das den meisten Menschen, selbst den Naturfreunden verschlossen bleibt. Wer beschäftigt sich wohl außer dem Forscher, dem Gelehrten, mit den Kryptogamen? Was weiß der Laie von den Spaltalgen, Plantonalgen, (Wasserblüte), Armleuchtergewächsen, Bakterien, Schleimpilzen usw. bis hinauf zu den Moosen und Farnen? Alle hierauf bezüglichen Fragen werden dem Suchenden in diesem Büchlein aus berufener Feder, in klarer Weise und nach dem Stande neuester Forschung vorgeführt. Freilich, ein Lehrbuch ist es nicht; aber jedem Gebildeten bietet es in fesselnder Sprache, über jedes Kapitel aus dem Gebiete der Kryptogamen, eine zusammenhängende Darstellung, durch welche er genügend orientiert wird. Die dem Text beigegebenen Abbildungen tragen viel zum besseren Verständnis des Gebotenen bei. Straßburger.

Graeber, Carl, **Ideal-Schulgärten im XX. Jahrhundert**. Mit 19 Plänen und Skizzen und 140 Abbildungen. 309 S. Trowitsch & Sohn, Frankfurt (Oder). Geb. M. 4,—.

Der Verfasser, der Gärtner in Cronberg im Taunus ist, hat unter Mitwirkung von Lehrer H. U. Mollen in Glensburg versucht, auf dem Gebiete der Schulgartentheorie Ideale zu liefern. Zwei Männer der Praxis haben ihre Erfahrungen der Schule angeboten. Wir nehmen sie gern an, zumal jetzt, in der Zeit der Schulreformbestrebungen, die Schulgartenfrage viel umstritten wird und um das „Ob“ und das „Wie“ viel Meinungsverschiedenheit zutage tritt. Es ist wohl kaum eine Frage, die in vorliegendem Buche nicht besprochen wird. Besondere Beachtung verdienen die Abschnitte, die über die Verwendung des Schulgartens für den naturwissenschaftlichen Unterricht, über Anstalts-Schulgärten und ihre Einrichtung, über Beschaffung von Unterrichtspflanzen für Schulen größerer Städte unter ungünstigen Verhältnissen, über das Tierleben

im Schulgarten, über Anleitung älterer Schulgärten zur Blumenpflege in Anstalts-Schulgärten, über den ländlichen Schulgarten u. a. m. handeln. Vorliegendes Buch will allen Vorstehern von Schulgärten ein Ratgeber sein, denen, die unter den bescheidensten wie denen, die unter den günstigsten Verhältnissen wirken. Darum begrüßen wir es mit Freuden und wünschen ihm allenthalben eine offene Aufnahme.
H. M.

2. Verzeichniß der eingesandten Bücher.

Nähere Besprechung bleibt vorbehalten.

Lippold, **Praxis des ersten Lesens, gegründet auf Hören und Sprechen.** 48 S. Klinkhardt, Leipzig.

Richter, **Die Herbart-Jüllerichen formalen Stufen des Unterrichts.** 224 S. Hesse, Leipzig. M. 3,—.

Richter, **Ziel, Umfang und Form des grammatischen Unterrichts in der Volksschule.** 142 S. Hesse, Leipzig. M. 1,—.

Bergiebel, **Die Bildung des persönlichen Stils in der Volksschule.** 71 S. Huble, Dresden. M. 1,—.

Rafobi, **Grundlegende und aufbauende Übungen zur Erzielung möglicher Sicherheit in der Rechtschreibung.** 89 S. Schwann, Düsseldorf. M. 1,20.

Henze, **Deutsches Lesebuch.** 255 S. Herderscher Verlag, Freiburg i. Br. M. 2,20.

Bargmann, **Rechtschreib-Unterricht.** 118 S. Quelle, Leipzig. M. 2,20.

Lippert, **Deutsche Sprachübungen.** 73 S. Herder, Freiburg i. Br. 45 Pf.

Lippert, **Deutsches Sprachbüchlein.** 32 S. Herder, Freiburg i. Br. 30 Pf.

Rönig, **Von Hollas Rocken, Volksmärchen.** 93 S. Scholz, Mainz. M. 2,—.

Rohde, **Der Tag von Rathenow.** 213 S. Scholz, Mainz. M. 3,—.

L. Hinterthür, **Naturkunde in disponierten methodischen Einheiten.** 104 S. Gerdes & Hölzel, Berlin. M. 1,75.

M. Baur, **Atlas der Volks- und Schulhygiene mit einem Anhang: Der Beistand bei Krankheiten und Verletzungen.** 502 S. Schreiber, Eßlingen.

Fr. Tobler, **Kolonialbotanik.** 132 S. Teubner, Leipzig. M. 1,—.

3. Neuere pädagogische Aufsätze.

(Die Ziffern geben die Nummer der Zeitschrift an.)

Allgemeine deutsche Lehrerzeitung. Das System der Wissenschaften und die Gruppierung der Unterrichtsfächer. Schulz. 14. — Bei spielenden Kindern im Sande. Bröder. 14. — Jean Jacques Rousseau und der gegenwärtige Stand der Rousseauforschung. Hermann. 15. — Eine Düngerversuche mit angehängten kunstpädagogischen Gedanken. Eul. 15. — Das Problem des Rechtschreibunterrichts nach dem heutigen Stande experimentell-pädagogischer Forschung. Lay. 16. — Die deutsche Literatur im französischen Staatsexamen. Habicht. 16. — Die ungleichen Zwillingsschwester. Pfaff. 30. — Die Verechtigung des Bildes als Anschauungsmittel. Schellhorn. 31. — Mängel in der Verwendung der naturkundlichen Anschauungsmittel. Pechold. 32. — Wie soll das Schulkleid beschaffen sein? 32. — Die Bedeutung der Darstellung der Kantischen Philosophie für deren Pflege in der Vergangenheit und Zukunft. Sievert. 33. — Die Lehrerinnenfrage auf der französischen Bühne. Karstädt. 33. — Die Einführung der Entwicklungslehre in die Schule — ein dringendes Erfordernis der Zeit. Leiboldt. 34. — Der gegenwärtige Stand der Schulaufsichtsfrage in Rheinland und Westfalen. Wagner. 34.

Lehrerzeitung für Thüringen. Vom allgemeinen Unterrichtsziel und von der Stoffgestaltung im erdkundlichen Unterricht. Fritzsche. 28.

Die Lehrerin. Was verlangt unser Vaterland von seiner weiblichen Jugend? Bäume. 14. — Johann Hinrich Wichern, der Gründer der Rettungshäuser in Deutschland. Grube. 21. — „Charakterbildung“ als Unterrichtsfach. Bäume. 24. — Religionswissenschaftlicher Ferienkursus in Bonn für evangelische Lehrer und Lehrerinnen. Kessel. 25 ff. — Die Lehrerin in der Schuldeputation. Zastrow. 41.

Pädagogische Warte. Johann Hinrich Wichern. Henningsen. 8. — Die Bildung des sittlichen Charakters. Beder. 9.

Pommerische Blätter. Zeitgemäße Methodik des mineralogischen Unterrichts. Köstel. 27.

Zeitschrift für Kinderforschung. Der Tic im Kindesalter und seine erziehlche Behandlung. Dicks. 10. — Zur Statistik über Selbstmorde und Selbstmordversuche von Schülern und Hochschülern in Rußland. v. Kugelgen. 10.

Die Deutsche Fortbildungsschule. Die Grundlagen des beruflichen Unterrichts. Germer. 8.

Ethische Kultur. Die pädagogische Zentralstelle. Horn. 15. — Luther als Politiker. Saager. 15.

IV. Briefkasten.

(Bei Anfragen ist die Abonnementsquittung beizufügen, die aber nur zurückgeschickt wird, wenn das Porto hierfür beigelegt ist.)

Fästnacht bedeutet nach Weigand ursprünglich „Tag vor dem Fasten“; die Ableitung von fassen = wassen, sich umhertreiben, zum Vergnügen umherschlendern kommt erst in zweiter Linie in Betracht.

M. K. Der jährliche Beitrag der Mitglieder der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte (Berlin, Invalidenstraße 57—62) beträgt M. 5,—, dafür werden die „Mitteilungen“ und „Beihilfe“ geboten. Jede Schulgemeinde mußte Mitglied dieser verdienstvollen Gesellschaft sein.

W. S. Einstweilen Rezensent für Kunst und Zeichnen vorhanden; vielleicht kann ich später Ihrem Wunsche nachkommen.

G. G. Beglaubigte Zeugnisabschriften bedürfen derselben Stempelmarke wie das Original; bei Einsendung beglaubigter Abschriften ohne Stempelmarke begeben Sie sich in die Gefahr, wegen Steuerhinterziehung bestraft zu werden. Am besten ist es, unbeglaubigte Abschriften einzusenden und in dem Meldungsschreiben zu versichern, daß die Abschrift mit dem Original übereinstimmt.

St. Ratgeber bei der Berufswahl für die weibliche Jugend Leipzigs, herausgegeben vom Leipziger Lehrerinnenverein. Preis 10 Pf. Verkauf: Gewandgäßchen, Kaufhaus Laden 19 und Buchhandlung Gräfe, Schillerstr. Versand nach auswärts gegen Einsendung von 13 Pf. durch Frl. Feuschy, Leipzig, Kochstr. 54, pt.

Portofreiheit. Nur solche Briefe dürfen auf Grund der Ablösung Nr. 21 ohne Frankierung aufgegeben werden, die Angelegenheiten des preussischen Staatsdienstes betreffen. Ihre Anfrage über den Bewerber um eine Stelle an Ihrer Schule mußte frankiert abgesandt werden; denn da die Gemeinde die Stelle besetzt und Sie in diesem Falle als Beauftragter der Gemeinde handeln, so liegt hier kein Staatsinteresse vor.

M. in Leipzig. Ich bitte um eine kurze Besprechung der übersandten Bücher.

Altmark. Zeit und Kosten des Studiums in Jena richten sich ganz nach den persönlichen Verhältnissen; bestimmte Antwort läßt sich darauf nicht geben. Ich würde Ihnen raten, bei der Quästur der Universität Jena anzufragen; diese könnte Ihnen über einige Punkte sicher näheren Aufschluß geben. Berechtigungen knüpfen sich in Preußen an jenes Studium nicht; doch wird der Nutzen davon bei der Ablegung der Mittelschul- und Rektorprüfung wohl zu spüren sein. Auch wird man bei Bewerbungen einem Kandidaten, der die Universität besucht hat, oft den Vorzug geben.

Wie ist der Geschichtsunterricht in der ersten Klasse unserer siebenstufigen Gemeindeschule mit besonderer Berücksichtigung der kulturgeschichtlichen Verhältnisse zu betreiben?

Von D. Baewert, Rixdorf.

Seit einigen Jahrzehnten ist die Wissenschaft und besonders die Pädagogik in einem gewaltigen Ringen begriffen. Auch die Geschichte ist der Gegenstand wissenschaftlicher und pädagogischer Erörterung gewesen. Der moderne Entwicklungsbegriff hat bei ihr Einzug gehalten, und so sind verschiedene Auffassungen dessen, was Geschichte ist, entstanden. Während z. B. die unter dem Einflusse der idealistischen deutschen Philosophie erwachsene klassische Schule der Geschichtsschreiber — Ranke, Sybel, Treitschke — an der Existenz der persönlichen Freiheit festhält und daher behauptet, daß die großen Männer die Geschichte machen, die Menschen die Zeiten seien, setzen andere — die Materialisten, die Theoretiker der Sozialdemokratie, Comte, Lamprecht — geschichtliche und natürliche Entwicklung gleich und behaupten, den mechanischen Kausalitätsbegriff anwendend, daß die Zeiten die Menschen machen. Auch auf den Geschichtsunterricht der Schule wollen diese wissenschaftlichen Strömungen ihren Einfluß ausüben, und der wissenschaftliche Standpunkt ist von besonderer Bedeutung bei der methodischen Berücksichtigung der Kulturgeschichte.

Wenn ich heute den Geschichtsunterricht in der ersten Klasse unserer siebenstufigen Gemeindeschule unter dem Gesichtswinkel der Kulturgeschichte betrachte, so möchte ich auf drei Fragen eine Antwort finden:

1. Welche Stellung nimmt die Kulturgeschichte im Geschichtsunterrichte der ersten Klasse ein? 2. Durch welche kulturgeschichtlichen Stoffe wird die Geschichte der deutschen Kulturverhältnisse in der ersten Klasse erweitert? 3. Wie gestaltet sich die Behandlung dieser kulturgeschichtlichen Stoffe in der ersten Klasse?

Erörtern wir zunächst die erste Frage: Welche Stellung nimmt die Kulturgeschichte im Geschichtsunterrichte der ersten Klasse ein?

Um diese Stellung klar zu erkennen, ist es notwendig, sich den geschichtlichen Lehrgang unserer Schule kurz zu vergegenwärtigen.

Auf der Mittelstufe tritt in der fünften Klasse der vorbe-

reitende geschichtliche Unterricht ein, indem er zunächst — in enger Verbindung mit der Heimatkunde — Sagen und Geschichten aus der engeren und weiteren Heimat unter besonderer Berücksichtigung der Lofsagen und dann einige Züge aus dem Leben der drei Kaiser des neuen deutschen Reiches in regressiver Folge darbietet.

Im weiteren Verlaufe werden Einzelbilder behandelt und zwar in Klasse 4 aus der brandenburgisch-preussischen Geschichte von Albrecht dem Bären bis zu Wilhelm II., in Klasse 3 aus der älteren deutschen Geschichte von der Urzeit bis zum Ausgange des 30jährigen Krieges.

Die Oberstufe endlich gibt in Klasse 2 die preussisch-deutsche Geschichte in ununterbrochener Darstellung bis zur Gegenwart und schreibt für Klasse 1 in wöchentlich drei Stunden die „Wiederholung unter Erweiterung der Geschichte der deutschen Kulturverhältnisse“ vor. —

Der vielgeschmähte Lehrgang nach den konzentrischen Kreisen liegt vor uns im Gegensatz zu dem Berliner Plan, der die Schüler auf einem einmaligen Gange durch die deutsche Geschichte führt, und was diesem Lehrgange seine Eigenart verleiht, das ist eben jener Lehrstoff für die erste Klasse. Zweierlei erscheint mir bei der Erörterung dieser Stellung der Kulturgeschichte beachtenswert

und zwar zunächst das Verhältnis der Kulturgeschichte zur politischen Geschichte und dann die Endstellung der Kulturgeschichte, die besondere Betonung im letzten Geschichtsunterricht.

Bei der Erwägung des ersten Punktes, der sich auf das Verhältnis der Kulturgeschichte zur politischen Geschichte bezieht, kommen wir auf ein vielumstrittenes Gebiet. In der Geschichte der Methodik findet sich ein Auf- und Niedersteigen des Interesses für die Kulturgeschichte. Der bekannte Schulmann Albert Richter sagt mit Recht, „die Frage, ob und wie Kulturgeschichte in der Schule zu treiben sei, sei so alt wie die Geschichte selbst“, und mancherlei Versuche sind gemacht worden, der Kulturgeschichte zu ihrem Rechte zu verhelfen. Ich muß es mir natürlich versagen, auf die einzelnen Vorschläge seit den Tagen des großen Comenius näher einzugehen. Hinweisen nur möchte ich auf die neueren Bestrebungen eines Karl Wiedermann, bei dem aber die politische Geschichte in allzu große Abhängigkeit von der Kulturgeschichte tritt, auf den bereits erwähnten Albert Richter, der politische Geschichte und Kulturgeschichte im Unterrichte nicht getrennt wissen wollte, auf die Betonung des Kulturgeschichtlichen in der Zillerschen Schule, auf die Forderung der Kulturgeschichte der Gegenwart, nämlich der sog. Gesellschaftskunde, die hauptsächlich Verfassungskunde und Volkswirtschaftslehre in sich begreift, durch Meißter Dörpfeldt und endlich auf Weigand und Tecklenburg, die der Kulturgeschichte des deutschen Volkes ihre ganz besondere Aufmerksamkeit schenken. Gerade die beiden Letzten haben vor ungefähr zehn Jahren den Streit, ob der Kulturgeschichte oder der politischen Geschichte der Vorrang gebühre, aufs neue entfacht. Nun, alle diese Bestrebungen haben dazu beigetragen, der in der Praxis meist allzu stiefmütterlich behandelten Kulturgeschichte eine würdigere Stellung

zuzuweisen; ja, einzelne Heißsporne waren auf dem besten Wege, nun in das Gegenteil zu verfallen, nämlich die politische Geschichte so zu beschneiden, daß ihr die Aschenbrödelstellung der Kulturgeschichte zufiel. Daß es ohne Schilderung ehemaliger Zustände bei alleiniger Berücksichtigung großer historischer Ereignisse und Persönlichkeiten unmöglich ist, ein klares Bild der einzelnen Epochen vergangener Zeiten zu entwerfen, das ist so oft schon mit Nachdruck betont worden, daß dem Einzug der Kulturgeschichte ins Schulhaus wohl kaum noch ein Gegner zu erstehen vermöchte. Das rechte Verhältnis zwischen den beiden Formen der politischen Geschichte und Kulturgeschichte aber besteht darin, daß beiden dieselbe Berechtigung zugestanden werden muß, daß also das Maß des aus der politischen Geschichte darzubietenden Stoffes dem der kulturgeschichtlichen Erscheinungen ungefähr gleich sei. In der Tat tritt dieses gesunde Verhältnis auch bei unserm Lehrplan zutage. Denn das Minus, das bei dem Geschichtsunterricht der früheren Klassen etwa für die Kulturgeschichte entstehen könnte, wird durch die besondere Hervorhebung in der ersten Klasse ausgeglichen, ja, es wird sogar ein gewisses Plus geschaffen, das der in der Geistesrichtung unseres neuen Jahrhunderts liegenden Betonung der nationalen Kultur völlig entspricht. Nicht mit Unrecht hat man das 20. Jahrhundert das Jahrhundert der Kultur genannt, und die Pflege dieser Kultur ist Ziel und Aufgabe der verschiedensten wissenschaftlichen und künstlerischen Bestrebungen. Dadurch also, daß unser Lehrplan dem geschichtlichen Werden dieser deutschen Kultur auf der letzten Unterrichtsstufe eine größere Aufmerksamkeit widmet, zeigt er ein ganz modernes Gepräge.

Auf der letzten Unterrichtsstufe, sagte ich. Wir kommen damit zur Erwägung des zweiten Punktes bezüglich der Stellung der Kulturgeschichte, nämlich zur Erörterung ihrer Endstellung. Wenn eine Erweiterung der Geschichte der deutschen Kulturverhältnisse eintreten soll, so setzt dieser Ausdruck voraus, daß die Kulturgeschichte auf den vorhergehenden Stufen bereits zu ihrem Rechte gekommen ist, und daß dies geschehen, hatte ich ja erwähnt. In den geschichtlichen Penssen der früheren Klassen ist schon eine ganze Anzahl solcher kulturgeschichtlichen Stoffe vertreten. Gehen wir die einzelnen Klassen durch. Zwar finden wir in Klasse 4 einen direkten Hinweis auf solche Stoffe nicht; aber die landesväterlichen Arbeiten der einzelnen Herrscher (Großer Kurfürst, Friedrich der Große, Wilhelm I.) bieten genug Veranlassung zu kulturgeschichtlichen Erörterungen. In den Klassen 3 und 2 ist der kulturgeschichtliche Stoff schon umfangreicher, ja ganze große kulturgeschichtliche Penssen treten zutage, so

in Klasse 3: Leben der alten Deutschen, Rittertum und Mönchtum, städtisches und bäuerliches Leben, Erfindungen und Entdeckungen im Mittelalter —

in Klasse 2: Des Großen Kurfürsten Bedeutung für die Mark, Friedrich Wilhelms I. Bedeutung für die innere Entwicklung Preußens, die Stein-Hardenbergschen Reformen, der Zollverein, die preußische Verfassung, die Reichsverfassung, die kaiserliche Botschaft und die Wohlfahrts-gesetzgebung.

In Klasse 1 endlich soll sowohl der politische als auch der eben gekennzeichnete kulturgeschichtliche Stoff unter Erweiterung der Geschichte der deutschen Kulturverhältnisse wiederholt werden. Es fragt sich nun: Ist es richtig, der Kulturgeschichte eine solche auffallende Endstellung, wie ich sie bisher in keinem der mir bekannten Lehrpläne gefunden habe, zuzuweisen? Es müssen gewichtige Gründe sein, die für eine solche Endstellung ins Feld geführt werden, wenn ihre Berechtigung anerkannt werden soll. Einen Grund habe ich bereits genannt, der aus der modernen Kulturbewegung unseres Zeitalters entspringt. Die übrigen Gründe sind mehr unterrichtlicher, zum Teil psychologischer Art. Auch bei dieser Erwägung geraten wir in einen Widerstreit der Meinungen. Doepp bemerkt in den „Deutschen Blättern für erziehenden Unterricht“ (1888, S. 327), „daß die Kulturgeschichte in den Schulen leichter zu behandeln sei als die politische. Für sie fließe das Bächlein heimatlichen Materials leichter. Deshalb und da man für ein Unterrichtsgebiet, auf dem man sich bereits ein für wertvoll gehaltenes Wissen erworben hat, mehr Interesse als für ein anderes hat, muß das Kind für die Kulturgeschichte ein lebhaftes Interesse haben“. Andere Methodiker wieder betonen, daß die Behandlung des kulturgeschichtlichen Stoffes sehr schwierig sei, zumal da die Kinder der Volksschule sich in höherem Grade für Handlungen und Taten als für Zustände und kulturelle Verhältnisse interessieren. Dieser Meinung scheint auch unser Lehrplan beizupflichten, indem er den Schwerpunkt der Kulturgeschichte in die erste Klasse verlegt. Noch bedeutsamer wird aber diese Lehrplanforderung, wenn wir den Lehrstoff im Geographieunterrichte berücksichtigen. Im Vordergrund stehen dort nämlich in der ersten Klasse die wirtschaftlichen Verhältnisse des deutschen Vaterlandes sowie die Stellung Deutschlands im Weltverkehr. Hier ist es also die Kulturgeographie, die eine eingehende Würdigung verlangt. Kulturgeschichte und Kulturgeographie sollen sich nun ergänzen, um ein klares Bild von dem Werden und Sein unserer gesamten nationalen Kultur zu geben. Gerade die Erkenntnis der geschichtlichen Entwicklung der deutschen Kulturverhältnisse führt den Schüler zum Verständnis der kulturellen Erscheinungen der Gegenwart, und um ein solches Verständnis bei unsern Schülern wenigstens anzubahnen, dazu muß die Kulturgeschichte in den beiden Schuljahren eingehende Beachtung finden, in denen eine solche Anbahnung unter Inanspruchnahme der während der Schulzeit größten Geisteskraft unserer Kinder überhaupt möglich ist.

Durch welche kulturgeschichtlichen Stoffe wird nun die Geschichte der deutschen Kulturverhältnisse in der ersten Klasse erweitert? Nach den mehr theoretischen Erörterungen bei der Beantwortung unserer ersten Frage kommen wir nunmehr zur praktischen Durchführbarkeit unserer Lehrplanforderung. Es kann nicht darauf ankommen, jene kulturgeschichtlichen Pensen samt und sonders aufzuzählen. Eine solche bloße Aufzählung und selbst eine etwaige Einordnung in den Rahmen der im Lehrplane vorgeschriebenen Zeitabschnitte würde wenig Wert haben. Es ist vielmehr das einheitliche Prinzip aufzudecken, das diese Auswahl leitet. Klar ist, daß die erweiternden kultur-

geschichtlichen Stoffe aus dem Rahmen des geschichtlichen Entwicklungsganges nicht heraustreten dürfen, daß sie vielmehr nur als notwendige Glieder in die kulturellen Entwicklungsreihen einzuschieben sind. Der ganze Geschichtsunterricht dieser Klasse wird ja von dem Entwicklungsgedanken beherrscht; sagt doch unser Lehrplan so bedeutungsvoll: „Auf der letzten Stufe ist, soweit zugänglich, eine entwicklungsgeschichtliche Auffassung der Ereignisse anzubahnen.“ Selbstverständlich kann es sich für uns nicht um eine philosophische Geschichtsbetrachtung handeln, die ihre eigenen Ideen erst in die Geschichte hineinträgt. Nein, die Ideen, jene treibenden Kräfte für all das äußere Geschehen, jene Gedanken, jene Begehungen der Volksseele, die das Gemeingut eines Volksganzen, nicht den alleinigen Besitz eines einzelnen bilden, die man als den Engel, aber auch als den Teufel der Volksseele bezeichnet hat, sie müssen erst aus der Geschichte entnommen werden.

Folgende Hauptideen lassen sich nun in der Entwicklungsgeschichte unseres Volkes erkennen: 1. Durch ihre Verührungen mit den Römern erlangen die Germanen das Bewußtsein ihrer nationalen Existenz; es bilden sich die deutschen Stämme. 2. Das Christentum beseelt die deutschen Stämme. 3. Die deutschen Stämme werden unter den Kaisern zum deutschen Volke vereinigt, dessen Entwicklung jedoch durch den Gegensatz von Kaisertum und Papsttum schwer geschädigt wird. 4. Das deutsche Volksleben wird durch die Reformation verjüngt, nachdem Erfindungen und Entdeckungen am Ausgange des Mittelalters den Boden gehörig vorbereitet haben. Auf nationalem Gebiete macht sich aber ein allmählicher Rückgang bemerkbar, der schließlich zum Zusammenbruch des alten deutschen Reiches führt. 5. Die brandenburgisch-preußischen Herrscher bringen das deutsche Volk unter fortgesetzter Überwindung habsburgischen Widerstandes zu kräftigem Aufschwunge: sie führen eine nationale Wiedergeburt herbei. *)

Nach diesen Ideen soll sich die Auswahl des geschichtlichen Lehrstoffes richten, und die Träger der Ideen, die historischen Persönlichkeiten, die die Ideen vertreten und zur vollen Klarheit entfalten, sie sind besonders eingehend zu behandeln. Diesem grundlegenden Prinzip aber muß man auch bei der Auswahl der kulturgeschichtlichen Erweiterungsstoffe dieser Klasse gerecht werden, damit sie nicht als störende Einschießel erscheinen, sondern — wie ich bereits betonte — als notwendige Momente in der kulturellen Entwicklungsgeschichte unseres Vaterlandes.

Durch verschiedene Epochen wird der Schüler bei dieser Geschichte geführt, zehn Zeitabschnitte zählt unser Lehrplan im einzelnen auf: 1. Die Zeit vor und nach der großen Wanderung (bis zum 6. Jahrhundert). Der Islam. 2. Das Zeitalter Karls des Großen (7. bis 9. Jahrh.). 3. Die Zeit der sächsischen und fränkischen Kaiser (10. und 11. Jahrh.). 4. Die Zeit der Hohenstaufen (12. und 13. Jahrh.). 5. Die Blütezeit der deutschen Städte (14. und 15. Jahrh.). 6. Das Zeitalter der Reformation (16. Jahrh.). 7. Das Jahrhundert des großen

*) Bergl. Rube, Methodik I, S. 141.

Krieges (17. Jahrh.). 8. Das Zeitalter Friedrichs des Großen (18. Jahrh.). 9. Das Jahrhundert der deutschen Einigung (19. Jahrh.). 10. Wilhelm II.

Jeder dieser Zeitabschnitte zeigt einen eigentümlichen Kulturgehalt. Henne am Rhyn sagt nun in der Vorrede zu seiner „Kulturgeschichte des deutschen Volkes“: „Aufgabe der Kulturgeschichte ist, die Entwicklung des Menschengeschlechts oder eines besonderen Volkes, den Zusammenhang zwischen seinen einzelnen Kulturabschnitten sowohl, wie auch zwischen den einzelnen hervorragenden Erscheinungen der Kultur einer jeden Periode klarzulegen und nach den gleichzeitigen Quellen ein treues Bild dieser Entwicklungsstufen zu entwerfen.“ Ja, nur durch Erkenntnis dieses Kulturgehaltes der verschiedenen Epochen kann der Zögling „zur Bildung seiner Zeit geführt werden, — — — nur so kann man ihn bei jeder Periode lebhaft empfinden lassen, wie deren Zustände immer über sich hinausziefen und die Menschen zum Fortschritt drängten. Nur so wird er vor dem Wahne gerettet, daß wir es jetzt so herrlich weit gebracht und daher ruhig die Hände in den Schoß legen dürfen.“*)

Nachdem wir bisher den Geist des geschichtlichen Unterrichts in der ersten Klasse gekennzeichnet haben, wie er sich bei der Auswahl des Geschichtsstoffes im allgemeinen und der kulturgeschichtlichen Pensum im besonderen betätigt, haben wir jetzt jene Auswahl bei einer der vorhin genannten Perioden noch genauer zu zeigen, wobei wir allerdings nicht umhin können, an passender Stelle noch weitere grundsätzliche Gedanken über den Geschichtsunterricht in der ersten Klasse zu äußern. Wir wählen zur Veranschaulichung unserer Forderungen die erste Periode: „Die Zeit vor und nach der großen Wanderung. Der Islam.“

Leitende Idee ist folgende: „Die Germanen erlangen durch ihre Berührungen mit den Römern das Bewußtsein ihrer nationalen Existenz; es bilden sich die deutschen Stämme.“ Die zweite der von uns vorhin genannten Ideen klingt in unserer ersten Periode nur leise an, sie bildet den leitenden Gesichtspunkt der zweiten Periode. Als stoffliches Material, mit dem wir arbeiten müssen, ist hier der entsprechende Lehrstoff der dritten Klasse voranzusetzen. Das Pensum der dritten und zweiten Klasse hat ja — wie aus der früher erwähnten Übersicht hervorgeht — schon die gesamte Geschichte des deutschen und preußischen Vaterlandes den Kindern vor die Seele gestellt. Das Lehrpensum der dritten Klasse umfaßt nun aus jener ersten Periode deutscher Geschichte folgende Stoffe:

1. Die alten Deutschen. a) Zustand Deutschlands zur Zeit Christi. b) Das Leben der alten Deutschen. c) Kämpfe mit den Römern (Hermann). 2. Die Völkerwanderung (Marich, Attila). 3. Chlodwig, der Gründer des Frankenreiches (die Hausmeier). 4. Mohammed und die Ausbreitung des Islam (Karl Martell).

*) Billig a. a. O., S. 114.

In diesen Stoffen sind auch die Träger der Idee schon besonders eingehend gewürdigt worden. Ich nenne als solche: Hermann, Marich, Chlodwig; hinzufügen könnte die erste Klasse bei der Darstellung der gewaltigen Völkerbewegung vielleicht noch Theodorich und Alboin. Der Anschluß der islamitischen Bewegung rechtfertigt sich aus ihrem Zusammenstoß mit dem Frankenreiche.

Lösen wir jetzt aus diesem Stoffe die dem Schüler bereits bekannten kulturgeschichtlichen Züge heraus, so ergibt sich folgendes: Als einziges Pensum mit größerer kulturgeschichtlicher Einlage tritt uns das Leben der alten Deutschen entgegen. Ihr Wohnhaus und ihr Familienleben, ihre Stände und Volksgerichte, ihre Religion, ihre Heerespflicht und Kampfesweise, sie sind dem Schüler vertraut. Die Völkerwanderung und die Geschichte Chlodwigs sind mehr politischer Art, und die kulturelle Bedeutung des Islam endlich braucht dem Schüler der dritten Klasse noch nicht erschlossen zu werden.

Es kann nun nicht darauf ankommen, diesen durch die Arbeit in der dritten Klasse bereits vorliegenden geschichtlichen Stoff etwa in derselben Weise und in demselben Umfange in der ersten Klasse zu wiederholen. Da würden wir dem lebhaften geschichtlichen Interesse unserer älteren Schüler wenig Nahrung zuführen, da würden wir unsere erste Klasse zur Wiederholungsklasse erniedrigen. In den übrigen Unterrichtsfächern rechnet man auf den späteren Stufen mit dem früher Behandelten. Und wie verhalten wir uns gewöhnlich im Geschichtsunterrichte der ersten Klasse? Nun, wir erzählen ruhig, was die Schüler schon wissen, was sie bei der Befolgung der konzentrischen Kreise bereits mehrfach erfahren haben. Nein, die Wiederholung in unserer Oberklasse hat sich ganz anders zu gestalten. Um ein entwicklungsgeschichtliches Verständnis anzubahnen, müssen die einzelnen Zeiträume, die unser Lehrplan nennt, nach ihrer politischen und kulturellen Eigenart durchgearbeitet werden, es muß gezeigt werden, welche Bedeutung jedem Zeitraume für die Durchführung der leitenden Ideen zukommt. Bei einer solchen vertiefenden Wiederholung erscheint der bisher behandelte Stoff in ganz neuem Lichte, die Einzelbilder der dritten Klasse fügen sich zum ununterbrochenen Entwicklungsgange, und die preußische Geschichte der zweiten Klasse wird als Glied und Fortsetzung im Rahmen der großen Entwicklungsgeschichte des gesamten deutschen Volkes betrachtet. Daß dabei einzelne neue Züge, politischer wie kultureller Art, dargeboten werden müssen, versteht sich von selbst; ihre Auswahl und ihre Einfügung kennzeichnet sich unter den Anforderungen des entwicklungsgeschichtlichen Standpunktes. In der Darbietung solcher Einzelzüge haben wir somit die erste — eigentlich selbstverständliche — Form der kulturgeschichtlichen Erweiterung in der ersten Klasse gefunden. Das ist aber nicht die Hauptsache. In jeder einzelnen Epoche treten gewisse kulturelle Formen ausgeprägt in die Erscheinung, Kulturtaten, die als Marksteine in der kulturellen Entwicklung gelten, und Kulturzustände in ihren Höhepunkten, die einer ausgedehnten Besprechung unterzogen werden müssen, um sie verständ-

lich zu machen. Ich möchte sie als kulturgeschichtliche Einzelstücke bezeichnen. Sie bilden die zweite Form der kulturgeschichtlichen Erweiterung.

Wenden wir diese grundsätzlichen Überlegungen nunmehr auf die Behandlung der ersten Periode an. Zwei Fragen müssen dann beantwortet werden: 1. Nach welchen Gesichtspunkten muß die Periode betrachtet werden? 2. Durch welche kulturgeschichtlichen Einzelzüge und Einzelstücke ist der bisher bekannte Stoff zu erweitern?

Wollen wir die leitende Idee durchführen, so geben etwa folgende Fragen und Aufgaben die Richtlinien der Besprechung ab: 1. Welche Eigenart zeigt der germanische Volkscharakter? 2. In welche kriegerischen und friedlichen Verührungen kommen die Germanen mit den Römern? 3. Wie bilden sich die deutschen Stämme? 4. Warum zerfallen die germanischen Staatenbildungen im alten römischen Reiche so schnell? 5. Das merovingische Frankenreich als einzige bleibende Schöpfung der großen Wanderung. 6. Welche Gefahr drohte dem Frankenreiche durch das Vordringen des Islam, und welche Segnungen brachte die arabische Kultur?

Schon aus der Reihenfolge dieser Fragen und Aufgaben ergibt sich die Entwicklung, die verständlich gemacht werden soll, und bei der übersichtlichen Zusammenstellung der Entwicklungsgedanken am Schlusse der Periodenbesprechung wird diese Entwicklung durch die Aneinanderreihung der Kernsätze aus den Teilunterredungen noch genauer festgelegt. Zugleich wird hier eine übersichtliche Zusammenfassung des gesamten politischen und kulturellen Materials der betreffenden Periode gegeben, ein Zeitbild entworfen. Wenn das am Schlusse jeder Periodenbesprechung geschieht, wenn dann die einzelnen Zeitbilder miteinander verglichen werden, so muß sich ein klares Bild von der Entwicklung der Geschichte des deutschen Volkes in der Seele der Schüler bilden, so muß das erreicht werden, was unser Lehrplan als erstrebenswertes Ziel bezeichnet: eine entwicklungsgeschichtliche Auffassung der Ereignisse anzubahnen. Ich will nicht etwa der Klasse noch mehr Stoff zuweisen, die schon so oft über Überbürdung geklagt hat, ich will nur eine erweiternd-vertiefende Betrachtung des bereits vorliegenden Stoffes nach den dem betreffenden Zeitalter eigentümlichen Gesichtspunkten. Daß tatsächlich verhältnismäßig wenig Stoff bei der angeregten Behandlungsweise neu darzubieten ist, tritt bei genauer Erwägung der Stoffanforderungen der verschiedenen Aufgaben und Fragen deutlich hervor. Für die erste Frage ist nichts Neues notwendig, bei der zweiten höchstens der Segen der friedlichen Verührung von Germanen und Römern als ein kurzes kulturgeschichtliches Einzelstück neu zu erörtern. Frage 3 bedarf einer sorgfamen Besprechung wegen ihrer engen Verührung mit der leitenden Idee; viel neuen Stoff erfordert sie aber nicht. Die vierte Frage ist wesentlich vertiefender Art und Punkt 5 durch die Behandlung Chlodwigs und der Hausmeier politisch bereits erledigt. Bei dieser Aufgabe muß allerdings die kulturgeschichtliche Sonderbehandlung wieder

einsetzen; gilt es doch, im Frankenreiche das Lehnswesen als die Einrichtung zu zeigen, die das fränkische Reich vor dem Untergange errettet. Frage 6 endlich ist in der dritten Klasse nach dem Tatsächlichen bereits vorbereitet; es sind hier nur die einzelnen Leistungen der arabischen Kultur — soweit sie dem Verständnisse unserer Schüler entsprechen — zu zeichnen. Unsere Behauptung, daß wirklich wenig politischer Stoff neu einzufügen ist, hat sich somit als berechtigt erwiesen. Aber drei kulturgeschichtliche Einzelstücke haben wir für die erste Klasse herausgefunden, wovon das erste und letzte kurz behandelt werden können und nur das mittlere wegen seiner großen Bedeutung für die nationale deutsche Entwicklung eine eingehende Besprechung verdient. Daß daneben hin und wieder noch einzelne kulturgeschichtliche Züge dem bereits Bekannten zugefügt werden, Züge, wie sie meist in der veränderten zusammenhängenden Betrachtungsweise begründet sind, das habe ich bereits erwähnt. Einzelne aufzählen kann ich sie nicht, da sie sich nach der größeren oder geringeren Ausführlichkeit bemessen, mit denen die betreffenden Stoffe in der dritten Klasse behandelt worden sind.

Die Durchführung jener Fragen und Aufgaben muß so einfach wie nur irgend möglich sein, ganz der Fassungs- und Geisteskraft unserer Schüler angemessen. Freilich müssen wir bei dieser Behandlungsweise mit einem Wissen der Schüler rechnen. Daher ergibt sich namentlich für die vorbereitenden dritten und zweiten Klassen die Notwendigkeit eifrigster Arbeit. Nun haben wir aber an uns selbst erfahren, wie schwach unser Gedächtnis ist, mit welcher Mühe wir uns oft den Stoff vergegenwärtigen müssen, wenn uns die Aufgabe gestellt wird, eine Lektion, die wir vor einem halben Jahre gehalten haben, zu wiederholen. Es ist also auch eine Unmöglichkeit für unsere Schüler, den gewünschten Geschichtsstoff der dritten und zweiten Klassen für die Arbeit in der ersten Klasse immer bereitzuhalten. Darum betrachte ich es als ein unbedingt notwendiges Erfordernis, die häusliche Wiederholungsarbeit der Schüler auf Grund eines Lernbuches zu Hilfe zu nehmen; ja, ich mache die Möglichkeit der geforderten Behandlungsart von der obligatorischen Einführung eines solchen Lernbuches abhängig. Erst wenn die wesentlichen geschichtlichen Tatsachen der betreffenden Periode wiederholend festgelegt sind, ist eine Besprechung in unserem Sinne durchführbar. Ich weiß genau, auf welche finanziellen Schwierigkeiten meine Forderung hier in A. stößt, ich weiß, welche pädagogischen Gründe gegen ein solches Lernbuch geltend gemacht werden können, ich weiß im besonderen, wie leicht ein Unterricht an der Hand eines Lernbuches zum Memoriermaterialismus führen kann, und daß er gerade an der Hand unseres alten Rahnmeyer mit seiner breiten Betrachtungsweise sehr, sehr häufig zum Auswendiglernen geführt hat. Bei der neuen Verarbeitung von Sandt und Trautwein für die Berliner Schulen erscheint mir jedoch ein solches Auswendiglernen nahezu ausgeschlossen, ebenso ausgeschlossen wie ein Unterricht, der sich etwa in den dritten und zweiten Klassen slavisch an dieses Buch halten wollte. Nein, das neue Realienbuch gibt vielfach nur das zu behaltende Gerippe, das der Leser auf

Grund eingehender Studien erst mit dem schmackhaften Fleisch umkleiden muß, um es genussfähig für die Schüler zu machen. Dieses Gerippe aber, durch den Unterricht in der dritten und zweiten Klasse verständlich, genügt mir als Grundlage meiner Arbeit in der ersten Klasse; bietet es doch die geschichtlichen Tatsachen dar, mit denen der Schüler vertraut sein muß, wenn er der von mir vorhin geschilderten Betrachtungsweise folgen können soll. Gewiß, es ist noch eine andere Art der Festlegung geschichtlicher Tatsachen möglich, eine Art, wie ich sie im Unterrichte vielfach angewendet habe: nämlich die schriftliche Festlegung an der Wandtafel und im Merkheft des Schülers. Ja, diese Art ist viel, viel wertvoller als jene. Aber auch sie stößt auf große Schwierigkeiten. Einmal erfordert die stetige Durchführung sehr viel Zeit, und zum andern kommt es zu leicht vor, daß diese Aufzeichnungen der Schüler fehlerhaft werden, ja, daß sie im Verlaufe der drei- bis vierjährigen Arbeit von der dritten bis zur ersten Klasse verloren gehen.

Bei den bisherigen Erörterungen über die Stoffauswahl haben wir bereits eine ganze Anzahl von methodischen Momenten erwogen, die die Behandlung der kulturgeschichtlichen Stoffe betrafen. Wir gaben diese Erörterungen im Rahmen einer den gesamten Geschichtsunterricht durchziehenden einheitlichen Auffassungsweise, weil nur in diesem Rahmen die Eigenart der von uns geforderten Behandlungsweise recht zu erkennen war. Wenn wir nun endlich zur gesonderten Beantwortung der letzten Frage schreiten (Wie gestaltet sich die Behandlung jener kulturgeschichtlichen Stoffe in der ersten Klasse?), so können wir den bisherigen Rahmen etwas enger fassen und uns auf die Behandlung der von uns herausgelösten kulturgeschichtlichen Einzelstücke beschränken. Die Hauptarbeit glaube ich bei der Beantwortung meiner zweiten Frage geleistet zu haben. Es kann meine Aufgabe nicht mehr sein, alle Vorschriften und Ratschläge für ein geistbildendes Verfahren bei der Behandlung der Einzelstücke aufzuzählen und näher zu erklären. Nur die wenigen Punkte in der eigentlichen Behandlungsweise möchte ich kurz skizzieren, die entweder gerade dem Verfahren in der ersten Klasse eigentümlich sind oder überhaupt eine größere Beachtung im kulturgeschichtlichen Unterrichte verdienen.

Für die Darbietung des Zuständlichen hat man mit Recht gefordert, es müsse das Geschehene in ein Geschehendes verwandelt werden, um eines nachhaltigen Eindrucks gewiß zu sein; denn die junge Seele fasse gern und leicht das Nacheinander, ungern und schwer das Nebeneinander. Daß diese Art gerade bei der Kulturgeschichte in vorzüglicher Weise verwendet werden kann, zeigen die Besprechungen der Vehmanna'schen Kulturbilder von Heymann und Übel, die im Unterrichte leider noch viel zu wenig Beachtung finden, obwohl sie von zahlreichen Präparationswerken in den Texten benutzt werden.

Gerade hier in der ersten Klasse hat auch der darstellende Unterricht seinen rechten Platz. Ja, er wird bei der von mir vorhin geschilderten Betrachtungsweise geradezu herrschend und wegen der größeren Geisteskraft der Schüler hier auch erst recht eigentlich fruchtbar. Als Grund-

lage für die Herleitung der kulturgeschichtlichen Züge bieten sich dem Lehrer häufig Quellenstücke dar, und auch für ihre Verwendung sind die beiden letzten Schuljahre besonders bedeutsam.

Auf ein anderes Moment will ich noch genauer hinweisen. Aus psychologischen, ethischen und pädagogischen Gründen muß die Geschichte der Heimat im Mittelpunkt der vaterländischen Entwicklungsgeschichte stehen. Die Geschichte seines Volkes und seines Vaterlandes eröffnet dem Zöglinge auch das Verständnis für die Schicksale und Wandlungen, denen seine engere Heimat, das Heimatland und die Heimatgemeinde, unterworfen waren. In jeder Epoche der vaterländischen Geschichte sollen daher auch die politischen und kulturellen Zustände der Heimat herangezogen und behandelt werden. Nun wird ja die Geschichte der Heimatprovinz hier schon dadurch gebührend berücksichtigt, daß wir im Mittelpunkt unseres Staates und Reiches wohnen. Auf die heimatgeschichtlichen Ergänzungshefte, wie sie im Anschlusse an das Weigand-Tecklenburgische Unterrichtswerk für die verschiedenen Provinzen und Landschaften herausgegeben wurden, brauche ich wohl nur hinzuweisen. Aber die engere Heimatgeschichte, die Geschichte der Stadt Rixdorf, wird meines Erachtens nicht recht betont, wenn auch unser Lehrplan sagt: „Die Heimatgeschichte begleitet auch die übrigen Stufen des Geschichtsunterrichts und bietet ihm Ausgangs- und Stützpunkte dar.“ Gerade die kulturgeschichtlichen Erörterungen müssen, wenn es irgendwie möglich und geschichtlich zulässig ist, an die Heimat anknüpfen. Wer von uns Rixdorfer Lehrern, die wir hier seit kürzerer Zeit unterrichten — und das ist doch die Mehrzahl — kennt denn nun aber die Geschichte unserer Stadt so genau, daß er diese Kenntnis für seinen Unterricht überhaupt und für den Kulturgeschichtsunterricht im besonderen so recht fruchtbar machen könnte? Diese Geschichte Rixdorfs muß für unsere Schulzwecke erst bereitgestellt und jedem Lehrer als Inventarstück seiner Klasse in die Hand gegeben werden. Erst dann ist ein rechter Geschichtsunterricht auf heimatlicher Grundlage möglich.

Endlich möchte ich noch die Durchführung von sogenannten Längsschnitten für den kulturgeschichtlichen Unterricht in der ersten Klasse empfehlen. Gerade sie tragen vorzüglich dazu bei, eine entwicklungsgeschichtliche Ansicht in unsern Schülern anzubahnen. Weigand und Tecklenburg weisen auf sie mit größtem Nachdruck hin. Nach gewissen Zeitabschnitten nämlich — am Ende einer Periode, nach der Besprechung mehrerer zusammenhängender Perioden (man denke z. B. nur daran, daß sich die letzte Hauptidee durch mehrere Zeiträume zieht) sowie endlich am Schlusse der ganzen Geschichte — blickt der Schüler unter der Leitung des Lehrers zurück auf die einzelnen kulturgeschichtlichen Erscheinungen, um sie als besondere Reihen aus den verschiedenen Epochen herauszuheben, als Reihen, die das Werden der betreffenden Erscheinung klar zu zeigen vermögen. Solche geschichtlichen Durchblicke sind gar fruchtbringende Wiederholungen, die eine außerordentliche Schulung des kindlichen Geistes bedeuten und denen darum nach meiner Ansicht besonders in den letzten Schulwochen ein breiterer Raum gewidmet sein müßte.

Ich habe versucht, den kulturgeschichtlichen Unterricht in der ersten Klasse nach Stellung, Stoff und Behandlung zu würdigen. Die Mittheilung kulturgeschichtlicher Kenntnisse bietet ja die Gewähr eines sicheren Verständnisses des mannigfach verschlungenen und vielseitig umwobenen Kulturlebens der Gegenwart. „Die Geschichte soll die Lehrerin der Menschheit sein, und wenn sie es nicht wird, so tragen die Jugendlehrer der Geschichte einen großen Teil der Schuld.“ (Herbart.)

Der Apperzeptionsprozeß im physikalischen Unterrichte.

Von Schred, Hannover.

Die tief in das Volksleben eingreifenden und dasselbe umgestaltenden Erfindungen des 19. Jahrhunderts verschafften einem Unterrichtszweige allgemeinen Eingang in die Volksschule, der bis dahin ein recht kümmerliches Dasein gefristet hatte: der Naturlehre. Zwar ist ihre Geschichte sehr alt; schon die ältesten griechischen Philosophen bemühten sich, den Urgrund vieler Naturerscheinungen aufzusuchen. Allein ihre Erklärungsversuche frankten an dem Mangel genauer, sich auf das Experiment stützender Versuche. Als exakte Wissenschaft beginnt sie erst mit Aristoteles (384—322 v. Chr.), dem Vater der gesamten Naturwissenschaften. Er brachte die zu seiner Zeit vorhandenen physikalischen Kenntnisse in ein System und hinterließ uns 8 Bücher physikalischen Inhalts. Doch galt auch ihm und seinen Nachfolgern die Physik nur als Teil der Philosophie. Trotzdem eine Reihe wichtiger Erfindungen folgte (man denke nur an Archimedes und Heron), so blieb doch die Naturlehre als Unterrichtsfach bis hoch in das Mittelalter hinein auf dem von Aristoteles einmal betretenen Wege stehen. Gleich der Naturgeschichte lehrte man die Physik durch die Lektüre seiner Schriften.

Infolge der großartigen Fortschritte in den letzten Jahrhunderten schenkten aber bald tüchtige Pädagogen der Naturlehre volle Aufmerksamkeit. Amos Comenius führte sie in seiner Lateinschule ein. Für die Methodik verlangte er, daß man sie durch Experimente für die Augen anschaulich mache; denn es sei nötig, daß der Anfang der Erkenntnis allzeit von den Sinnen ausgehe. Gefördert ward die Physik dann noch durch Herzog Ernst den Frommen, der schon einfache Apparate forderte. Besondere Förderung erfuhr sie durch Rousseau, dessen Satz: „Der Unterricht in der Physik beginne mit den einfachsten Erfahrungen, ja nicht mit Instrumenten; diese müssen vielmehr aus solchen Erfahrungen hervorgehen, ja, wenn auch noch so unvollkommen, vom Lehrer und Zögling selbst angefertigt werden“, in seiner ganzen Tragweite lange Zeit nicht zur Geltung gekommen ist und erst in allerneuester Zeit durch den physikalischen Arbeitsunterricht des Seminar-Oberlehrers Frey in Leipzig praktisch durchgeführt zu werden scheint.

Für die Ausgestaltung des Lehrverfahrens wurden Diesterweg und Crüger von großer Bedeutung. Diesterweg verlangt in seinem „Wegweiser“ in bezug auf das Lehrverfahren als ersten Punkt eine

möglichst vollständige Kenntnis der Erscheinungen und Tatsachen in der Natur selbst oder das „Was“ und beantwortet dies durch die Forderung der sinnlichen Anschauung und des Experiments. Allein die rechten Erfolge blieben trotz der auch sonst trefflichen Winke Diefsterwegs aus. Eine wirklich praktische Gestalt gab dem physikalischen Unterrichte in der Volksschule erst Erüger in seinem 1850 erschienenen Buche „Physik in der Volksschule“. Seine Forderungen bezüglich der Auswahl und der Anordnung des Stoffes seien hier übergangen, da sie nicht in den Rahmen unsers Themas fallen. In bezug auf die Behandlung verlangt er: Nicht von Beobachtungen, sondern von einfachen Versuchen ist auszugehen; das Experiment ist anzuschauen, zu beschreiben und zu analysieren! Der Unterrichtsgang ist bei ihm also: Versuch, verwandte Erscheinungen, Erklärungen, Gesetz. Damit hat er das Verfahren gegeben, das seither in den meisten erschienenen Leitfäden und Lehrbüchern durchgeführt ist. Verglichen mit den Lehrbüchern, die noch vor 60 bis 70 Jahren den physikalischen Unterricht bestimmten — und der zumeist wohl nur ein Leseunterricht genannt werden konnte —, bezeichnen Erügers Gedanken einen bedeutenden Fortschritt; klar hat er erkannt, daß auch in der Physik die Anschauung das absolute Fundament aller Erkenntnis ist. Die Naturgesetze wurden nun nicht mehr in ihrer nackten Allgemeinheit mitgeteilt und hinterher erst erläutert, sondern die Schüler mußten sie aus einer Reihe konkreter Tatsachen selbst verarbeiten. Das Hauptverdienst Erügers besteht also darin, daß er den Versuch mit einfachen Mitteln zur Geltung gebracht hat. Trotzdem zeigt seine Methode aber auch bedeutende Mängel: Die Verknüpfung der einzelnen Gegenstände ist rein äußerlich, die Darstellung des Stoffes unwissenschaftlich. Der größte Fehler ist aber wohl der, daß der Schulversuch vielfach auf Kosten der Erfahrung der Schüler zu sehr betont, daß der Erfahrungskreis der Kinder nicht genügend oder doch nicht an richtiger Stelle berücksichtigt ward. Es liegt klar auf der Hand, daß ein Unterricht, in dieser Weise erteilt, gerade den Pädagogen, die ihm ein für allemal das Beiwort „erziehend“ gaben, die als unmittelbare Folge des Unterrichts das vielseitige Interesse, die freudig weiterstrebende Selbsttätigkeit sehen wollten, den Anhängern Herbart-Zillers, ganz und gar nicht genügen konnte. Wie kann ein Unterricht auch das Interesse der Schüler, die Lust zu neuen Beobachtungen erwecken, wenn die bisher gemachten Beobachtungen gar nicht oder doch nur in ganz beschränktem Maße im Unterricht berücksichtigt wurden?

Diesen Mangel der Unterrichtsmethode Erügers hat wohl zuerst Ziller selbst erkannt, wenn er, der bisherigen Unterrichtsweise entgegen, empfahl, Einzelwesen in den Mittelpunkt der Betrachtungen zu stellen, die Erfahrungen der Kinder an erster Stelle zu benutzen und Versuche nur zur Erklärung der Individuen heranzuziehen. Gediegene Arbeiten über die Methodik des physikalischen Unterrichts nach Zillerischer Methode veröffentlichte sodann Scheller in dem 7. und 8. der „Eisenacher Schuljahre“ und der Seminardirektor Conrad in Chur, früher in Eisenach. Bei ihren Bestrebungen handelt es sich um ein Dreifaches:

1. das Ausgehen von den Erfahrungen der Schüler, 2. die Durch-
arbeitung nach den Formalstufen, 3. die Gruppierung des Stoffes um
physikalische Individuen. Punkt 2 und 3 sollen hier unberücksichtigt
bleiben. Wie verhält es sich nun aber mit ihrer Forderung, von den
Erfahrungen der Schüler auszugehen?

Wie wir gesehen haben, ist diese Forderung gar nicht mehr neu.
Rousseau verlangt: „Der Unterricht in der Physik beginne mit den ein-
fachsten Erfahrungen, ja nicht mit Instrumenten.“ Dieserweg weist
wenigstens auf die Bedeutung der Erfahrungen hin: Der Unterricht hat
dem Schüler die Erscheinungen selbst zuerst vorzuführen oder ihn zu
Beobachtungen zu veranlassen oder ihn an gemachte zu erinnern. Hin-
gewiesen sei auch ferner noch auf Sumpf, der in seinen trefflichen physi-
kalischen Lehrbüchern die Erfahrungen der Kinder grundsätzlich und in
bedeutendem Umfange berücksichtigt. Das Wesentliche in Schellers und
Conrads Forderungen bezüglich dieses Punktes ist in einem Zweifachen
zu suchen: 1. in einer möglichst umfangreichen Berücksichtigung
der Erfahrungen, 2. in der vorbereitenden Stellung derselben.

I. Warum ist es notwendig, diese Beobachtungen dem Ver-
suche voranzustellen und sie nicht in Krügerscher Methode ihm folgen
zu lassen? Es ist eine allgemein zugegebene Tatsache, daß alles Lernen
nur möglich ist mit Hilfe alter, uns schon geläufiger Vorstellungen. Jede
neue Wahrnehmung reproduziert ähnliche Vorstellungen, verschmilzt mit
einer davon und wird dadurch in unsern bisherigen geistigen Besitz auf-
genommen. So wird das Neue geistig angeeignet, wir „verstehen“ es.
Wenn aber den neuen Wahrnehmungen aus dem Innern keine verwandte
Vorstellungen entgegenkommen, wenn sich in unserm geistigen Inhalt
nichts dem Neuen Ähnliches findet oder doch im geeigneten Momente
nicht über die Schwelle des Bewußtseins gehoben werden kann, so öffnen
sich ihm die Pforten des Geistes nicht; mit dem sinnlichen Eindruck hört
die Wirkung überhaupt auf, das Verständnis fehlt. Wird dies auf den
Unterricht übertragen, so leuchtet sofort ein, daß der Lernprozeß sich um
so leichter und sicherer vollzieht, je reichhaltiger, geordneter und klarer
der auf das Neue sich beziehende Vorstellungskreis ist. Daher fordert
die neue Didaktik, daß der Unterricht nicht mit der Darbietung des
Neuen beginnen dürfe, daß vielmehr erst die dazu in Beziehung stehen-
den älteren Vorstellungen zusammengestellt, geklärt, wo nötig, für den
speziellen Fall neu geordnet werden, damit sie sich sodann mit um so
größerer Leichtigkeit des Neuen bemächtigen, es apperzipieren können.
In der Physik darf demnach die Behandlung eines neuen Gegenstandes
nicht durch Versuche eröffnet werden, stets sind diesen die auf das Neue
bezüglichen Erfahrungen voranzustellen.

II. Ist der Erfahrungskreis der Schüler aber wirklich so
groß, daß er eine umfangreiche Berücksichtigung verdient und
als Ausgangspunkt des Unterrichts gelten kann? Auf diese
Frage möchten wir Conrad in der Einleitung zu seinen „Präparationen
für den Physik-Unterricht“ die Antwort selbst geben lassen. Er sagt:
„Ich glaube, es ist in dieser Hinsicht kaum ein Unterrichtszweig günstiger

gestellt als gerade der physikalische. Auf keinem andern Gebiete ist der Erfahrungskreis der Kinder größer und reichhaltiger. Für kein Fach bringen sie aus Erfahrung und Umgang so viel für den Unterricht sehr wertvolles Material mit. Ein flüchtiger Streifzug durch die verschiedenen Gebiete der Physik wird dies beweisen.“ (Conrad weist dies nun weiter nach s. „Präparationen für den Physik-Unterricht“ 1. Teil, 3. Aufl. 1907, S. 4—8.) Er sagt dann weiter: „Von allen diesen Gegenständen und Erscheinungen und gewiß noch von manchen andern bringt das Kind eine Totalvorstellung zur Schule mit oder eignet sie sich wenigstens bis zum Beginn des physikalischen Unterrichts an. Und der oben angeführten Tatsache gemäß muß die physikalische Einheit von solchen Gegenständen und Erscheinungen ausgehen und nicht von Versuchen.“

In diesem Falle ist es natürlich notwendig, die Kinder zu Beobachtungen anzuleiten, damit sie instande sind, über den zu besprechenden Gegenstand Erfahrungen zu sammeln. Selbstverständlich dürfen diese Beobachtungsaufgaben nicht erst am Tage vor der Behandlung des Neuen gestellt werden, da manche Erfahrungen nur unter gewissen Bedingungen gemacht werden können, die Beobachtungen über Tau und Reif, z. B. nur bei besonderen Witterungserscheinungen. Die Aufgaben dürfen aber nicht zu umfangreich sein und zu ihrer Lösung zu viel Zeit in Anspruch nehmen. Ferner ist zu beachten, daß sie bestimmt und klar sind, d. h. das „Was“ und „Wie“ der Beobachtung näher bezeichnen, und daß sie sich endlich nur auf solche physikalische Vorgänge und Erscheinungen beziehen, die das Kind leicht und ohne besondere Apparate oder doch mit nur geringen Hilfsmitteln lösen kann. Vor der Behandlung des Taus und Reifs wären etwa folgende Beobachtungsaufgaben zu stellen: 1. Achet auf die Jahreszeiten, in denen es taut! 2. Während welcher Tageszeiten bildet sich Tau? 3. Welche Gegenstände auf der Erde sind besonders mit Tautröpfchen behangen? 4. Achet darauf, ob es auch bei bewölktem Himmel, bei windigem Wetter oder unter Zelten und belaubten Bäumen taut! 5. Beobachtet das Beschlagen der Fensterscheiben und dünnen Wände bei kaltem Wetter! 6. Welche Wahrnehmungen macht man an einem kalten Deckel, den man auf ein Kochgefäß mit siedendem Wasser legt? 7. Während welcher Jahres- und Tageszeiten bildet sich Reif, und an welchen Gegenständen bemerkt man ihn besonders?

Anleitung zu Beobachtungen kann Kindern besonders auch bei Gelegenheit von Klassenausflügen gegeben werden. Die Exkursionen sind ja für den naturgeschichtlichen Unterricht bei weitem wichtiger als für den physikalischen; aber sie sollten auch für diesen ausgenutzt werden. Conrad stellt mit seinen Schülern sogar Exkursionen an, die nur den Zwecken der Naturlehre dienen; so besichtigt er z. B. eine Mühle und behandelt mit Hilfe der dabei gewonnenen Erfahrungen das Wasserrad, die Flügel der Windmühle, den Dampfzylinder, Mühlsteine, Beutelwerke, Säge, gezahnte Räder, Riemen ohne Ende, Krummzapfen mit Pleuelstange, exzentrische Scheibe, Pendel und Schwungrad. Es ist also nicht zu leugnen, daß die Kinder eine Unmasse physikalischer Beobachtungen

und Erfahrungen besitzen oder doch unter Anleitung des Lehrers sie zu machen imstande sind.

III. Wie gestaltet sich der Verlauf einer physikalischen Unterrichtsstunde? Die Durcharbeitung der methodischen Einheit wird durch die Zielangabe eingeleitet. Das Ziel tritt als Aufgabe auf, deutet auf ein zu lösendes Problem hin. Das zu lösende Problem ist entweder ein praktisches oder bei gereifteren Schülern ein theoretisches. Für die Einheit „Pendel“ würde z. B. ein praktisches Ziel lauten: „Wie ist Abhilfe zu schaffen, wenn eine Wanduhr vor- oder nachgeht?“ Ein theoretisches, wissenschaftliches Ziel wäre: „Warum haben viele Wanduhren Pendel?“

Es folgt die Vorbereitung, die den physikalischen Erfahrungsbereich der Kinder zu bearbeiten hat. Wenn das Ziel als Problem, als Aufgabe auftritt, dann knüpft der Lehrer daran an und läßt die Schüler Lösungsversuche anstellen. Dadurch werden schon verwandte Vorstellungen lebendig. Was dabei nicht vorgebracht wird, hebt der Lehrer durch Fragen aus dem Unbewußtsein ins Bewußtsein. Jeder Schüler gibt an, was er weiß; andere fügen hinzu. Zum Schluß wird das Ganze zusammengefaßt. Was die Schüler nicht selbst mit Hilfe ihrer bisherigen Vorstellungen lösen können, wird scharf als ungelöste Aufgabe bezeichnet, die noch gelöst werden muß. Zu beachten ist auch, daß die erste Formalstufe nicht bloß den Zweck hat, die apperzipierenden Vorstellungen ins Bewußtsein zu rufen, sondern auch den anderen, die durch das Ziel angeregte Erwartung in Spannung auf das Neue zu steigern. Auf der Stufe der Darbietung tritt das Experiment auf. Versuchs-Apparate, die nicht ohne weiteres von selbst verständlich sind, werden zunächst in ihren Teilen betrachtet und beschrieben. Der Abstraktion dienen die 4. und 5. Stufe. Bei der Verknüpfung werden bemerkenswerte ähnliche Erscheinungen aus dem vorangegangenen Unterrichte und dem Leben herangezogen und mit dem gewonnenen Ergebnisse verglichen; nur das Wesentliche und Gemeinsame wird zusammengestellt und gibt auf der Stufe der Zusammenfassung das Gesetz, die Regel, welche fest eingeprägt wird. Die Stufe der Anwendung dient der freien Verwendbarkeit des Gelernten. Es sind dabei mancherlei Formen möglich: 1. Das Gesetz dient zur Erklärung verwandter Erscheinungen, 2. verwandte Modelle und Abbildungen werden erklärt, 3. Modelle werden gezeichnet, 4. leichte Modelle und Apparate angefertigt, 5. physikalische Rechenaufgaben gelöst, 6. Aufsätze angefertigt, 7. Lesestücke gelesen und 8. physikalische Rätsel gelöst (300 Rätsel für den Schulgebrauch. Wittenberg, Herrose).

Zur genaueren Ausführung des eben Gesagten sei noch auf die Präparation über Trägheit oder das Beharrungsvermögen aus den „Präparationen für den Physik-Unterricht“ von Conrad hingewiesen (Teil I).

Wie man sieht, ist dem Schulversuche eine mehr untergeordnete Stellung zugesprochen und der Erfahrungsbereich der Schüler dafür in den Vordergrund gerückt. Die Versuche, wie die darin sich spiegelnden Gesetze sind nicht Selbstzwecke, sondern bloß Mittel zu einem höheren

Zwecke, und als solche müssen sie auch den Schülern erscheinen, wenn der Unterricht nicht bewirken soll, daß er über der Nebensache die Hauptsache übersehe oder ganz vergesse. Die Naturerscheinungen, als Gewitter, Regenbogen, Wind, Tau, Regen, Schnee, Hagel und die praktischen Bewertungen der Kräfte der Natur, wie Telegraph, Telephon, Pumpe, Feuerspritze, Dampfmaschine, das sind die uns gestellten Probleme, zu deren Lösung wir der Experimente allerdings bedürfen, deren Geseze der Schüler aber zumeist durch die Arbeit der Beobachtung, des Sich-erinnerns und Nachdenkens findet. Er übt sich dadurch in der Beobachtung von Vorgängen, übt sein Gedächtnis und noch mehr den Verstand. Die Lösung der gestellten Probleme mit Hilfe seiner Beobachtungen wird ihm aber auch gewiß ein Ansporn sein, neue Beobachtungen anzustellen und bei den entdeckten Erscheinungen näher auf das Wie, Warum und Wozu einzugehen, es zu ergründen. Der physikalische Unterricht nach Herbart-Zillerscher Methode scheint daher vorzüglich geeignet, die Schüler zu einem beständigen und scharfen Beobachten anzuleiten, sie das Beobachtete rasch erkennen und für jeden Fall ein zweckentsprechendes Verhalten finden zu lassen. Er darf daher das Beiwort „erziehend“ wohl mit Recht tragen.

Sollen die Dezimalbrüche „vor“ den gemeinen Brüchen auftreten?

Versuch zu einer Kritik der gegenwärtigen Bahnen des Bruchrechnens.

Von Lehrer Rudolf Hänsch, Leipzig.

Seitdem die dezimale Gestaltung unserer meisten Maße (Münzen Gewichte, Längen-, Flächen- und Körpermaße) amtlich durchgeführt worden ist, hat das Rechnen mit Dezimalbrüchen an Bedeutung wesentlich gewonnen und die gemeinen Brüche, die vordem wegen der verschiedenen Maße der einzelnen deutschen Bundesstaaten eine starke Verwendung fanden, zurückgedrängt, so daß heutzutage eher die Dezimalbrüche als gemeine zu bezeichnen wären. Mit Recht! fügen wir hinzu. Unsere Eltern und Großeltern haben sich mit dem Umrechnen einzelner Maße sicherlich mehr abmühen müssen als die heutige Jugend. Die Dezimalwährung unseres Maßsystems hat das Rechnen wesentlich erleichtert, und der praktische Wert der Dezimalbruchrechnung wächst überhaupt mit der Vereinfachung unseres Maßwesens durch Zehnereinheiten. Sollte aber nun aus dieser Tatsache der Schluß zu ziehen sein, die Bruchrechnung auch mit den Dezimalbrüchen zu beginnen? Fast könnte es, wie die Dinge heute liegen, so scheinen. Man glaubt zuweilen, Praktisches müsse auch an erster Stelle behandelt werden, und dabei gerät man, weil es nicht immer das Leichtfaßliche ist, mit der Methodik in Widerstreit. Viele Auf-

gaben-sammlungen (die Chemnitzer und Leipziger*) Rechenhefte) fangen mit den Dezimalbrüchen an, und auch Seminaroberlehrer Professor Dr. Barth in Leipzig, (Über die Ursachen mangelhafter Erfolge im Volksschulrechnen, S. 89—94. Zschopau, Verlag von Richard Genzel 1901. Ein sehr anregendes und empfehlenswertes Büchlein!) Schuldirektor Göhler in Markneukirchen (Dezimalzahlen und Brüche im Rechenunterricht der Volksschule. 2. Auflage. Leipzig, Alfred Hahns Verlag 1904) und Schuldirektor Teupser in Leipzig (Methodische Lehrgänge des elementaren Rechenunterrichtes. IV. Teil. Die Dezimal-, Bruch- und Schlussrechnung. Leipzig, Alfred Hahns Verlag 1904) erklären sich für eine Nachstellung der gemeinen Brüche. Trotzdem möge es gestattet sein — sagen wir es gleich im voraus — die gegenteilige Ansicht zu begründen. Die Lehrpläne ganzer Schulen und die Erfahrungen vieler Lehrer, nicht zum wenigsten die eigenen, haben uns dazu geführt. Daß es sich im folgenden um die Beantwortung einer rein methodischen Frage handelt, sei nur beiläufig erwähnt.

Es ist auffällig, daß die genannten Rechenwerke sich nur auf die Ausdrücke Dezimalen, Dezimalzahlen und Dezimalrechnung beschränken und den Begriff Dezimalbruch geflissentlich vermeiden. Hier muß die Kritik einsehen, da man seinen Bruchcharakter bezweifelt. 0,6; 2,65 und $\frac{1}{10}$, liest man als: sechs Zehntel, zwei Ganze fünfundsechzig Hundertstel und vier Ganze sechshundertfünfundzwanzig Tausendstel. Eine andere Lesart ist undenkbar, und eine solche wie: Null Komma sechs, zwei Komma fünfundsechzig und vier Komma sechshundertfünfundzwanzig muß wegen ihrer mechanischen Beschaffenheit aufs bestimmteste zurückgewiesen werden; denn Klarheit und sorgfältiges Denken sind gerade im Rechenunterrichte stetig anzustreben. Die Endungen „tel“ und „stel“ beweisen hinreichend, daß wir es in den genannten Beispielen mit Teilen von Ganzen, also mit Brüchen zu tun haben, und alles weitere Disputieren über diese Tatsache erscheint uns überflüssig. Der Begriff des Bruches bleibt nach wie vor die notwendige Voraussetzung zum Verständnisse der Dezimalbrüche, und daher ist es bedenklich, auf den klaren Ausdruck Dezimalbruch — wir haben ihn von Anfang an benutzt — verzichten zu wollen. Auch auf das Zehnerystem der ganzen Zahlen sind die Wörter Dezimalen oder Dezimalzahlen anwendbar, und man hat ihrem Inhalte einen Zwang angetan und eine widernatürliche Begriffsverengung begünstigt, daß man sie in einseitiger Weise „nur“ auf die Dezimalbrüche bezog. Ihre Erklärung vor den Kindern kann nur lauten: „Sie sind Brüche mit den Nennern Zehntel, Hundertstel, Tausendstel, Zehntausendstel u. s. w.“ Wir suchen den Kindern zuerst das reine Wesen der Dezimalbrüche nahezubringen und lassen uns für einige Zeit um ihre augenfällige, den freien geistigen Blick unstreitig beengende schrift-

*) Anmerkung: Seit Ostern 1908 liegt die 16. Auflage der Leipziger Rechenbücher vor. (Rechenbuch. Bearbeitet von Rode, Roeger, Wolf und dem Rechenbuchausschuß des Leipziger Lehrervereins. Heft 3. Leipzig, Dürrsche Buchhandlung, 1908.) Es wird hier wieder mit gemeinen Brüchen die Bruchrechnung begonnen. Dieser unerwartete plötzliche Umchwung gibt uns um so mehr Mut, die vorliegende kleine Arbeit zu veröffentlichen.

liche Darstellungsform ganz unbekümmert. Nach unserer Meinung wird darin gefehlt, daß man zu zeitig zur schriftlichen üblichen Form der Dezimalbrüche schreitet, und daher wird sehr oft als ihr wichtigstes Merkmal von den Kindern das äußerliche Komma betrachtet. Wir haben also erkannt, daß zum Verständnisse der Dezimalbrüche das Wesen des Bruches im allgemeinen mit den Begriffen Zähler und Nenner gehört.

Sollen wir nun zur Einleitung in die Bruchrechnung den Dezimalbrüchen zuliebe beginnen, ein Ganzes in 10, 100, 1000 usw. gleiche Teile zu zerlegen? Abgesehen davon, daß 10, 100 und 1000 gleiche Teile für zehnjährige Kinder anfangs gar nicht leicht vorstellbar sind, werden viele Lehrer aus Erfahrung zugeben, wie leicht die genannten Zehnerpotenzen bei den Kindern in der ersten Zeit ineinanderschwimmen und selbst bei der sorgfältigsten Gründung auf die Metereinteilung immer noch Antworten vorkommen wie $1\text{ mm} = 0,01\text{ m}$. Wir meinen, daß wir auch hier wie im Zahlenraume der ganzen Zahlen die kleinen Einerzahlen zugrunde legen und das Wesen der Brüche an Halben, Vierteln, Achtern; Dritteln, Sechsteln, Zwölfteln; Fünfteln, Zehnteln und Zwanzigsteln zu erläutern beginnen. Halbe und Viertel liegen dem Kinde viel näher als Zehntel, Hundertstel usw., und letztere ordnen sich in den auch von uns vorgeschlagenen Gang ganz von selbst ein. Zur „Darstellungsform“ der Dezimalbrüche führt dann nur, nachdem den Schülern das Wesen von Zähler und Nenner geläufig geworden ist, ein winzig kleiner Schritt. Wir denken uns die Entwicklung in folgender Weise: „Kinder, wir schreiben die Ganzen immer in großen Ziffern; Zähler und Nenner dagegen stellen wir in halber Größe dar und trennen beide durch einen Bruchstrich. ($6\frac{1}{2}$; $8\frac{4}{5}$.) Jetzt wollen wir uns einmal nur mit Brüchen beschäftigen, deren Nenner Zehntel, Hundertstel oder Tausendstel sind. (Einige werden in Form der gemeinen Brüche angeschrieben, z. B. $\frac{7}{10}$; $\frac{19}{100}$; $\frac{129}{1000}$.) Wir nennen diese Brüche Dezimalbrüche, da ihr Nenner 10 bez. $10 \cdot 10$ und $10 \cdot 10 \cdot 10$ lautet. (Schon die kurze Besprechung zeigt, daß die Zahl der Dezimalbrüche sehr gering ist, und ohne weiteres erklärt sich der Name der gemeinen Brüche. Ihre Nenner sind bei weitem mannigfaltiger.) Man schreibt nun diese Brüche ganz anders als die übrigen; man schreibt nur den Zähler auf. Wie ist aber der Nenner zu erkennen? Nach den Ganzen wird ein Komma gesetzt; sind keine Ganzen vorhanden, schreibt man vor das Komma eine Null. Auf das Dezimalkomma (einprägen!) folgt nun in der Größe der ganzen Zahlen der Zähler, aber derartig, daß Zehntel mit einer Stelle, Hundertstel mit zwei, Tausendstel mit drei Stellen uff. bezeichnet werden. (Beispiele: $6\frac{9}{10} = 6,9$; $5\frac{27}{100} = 5,27$; $18\frac{129}{1000} = 18,129$.) Reicht jedoch der Zähler zur Darstellung des Nenners durch Stellen nach dem Dezimalkomma nicht aus, dann ergänzt man die fehlenden Stellen durch Nullen unmittelbar nach dem Komma.“ (Beispiele: $6\frac{7}{100} = 6,07$; $18\frac{9}{1000} = 18,009$; $27\frac{27}{1000} = 27,027$.) Bald ist dann auch gefunden: „An der 1. Stelle nach dem Komma stehen immer die Zehntel, an der 2. die Hundertstel, an der 3. die Tausendstel uff. ($14,9612 = 14 + 0,9 + 0,06 + 0,001 + 0,0002$ oder $14 + \frac{9}{10} + \frac{6}{100} + \frac{1}{1000} + \frac{2}{10000}$).“

Hierauf folgen mannigfaltige Übungen im Aufschreiben und Ablefen von Dezimalbrüchen. Beim Schreiben nach Diktat muß immer zuerst auf den Nenner des Dezimalbruches geachtet werden; denn er sagt uns die Zahl der nach dem Komma zu berücksichtigenden Dezimalstellen. Die jetzt in größter Kürze skizzierten Gedankengänge zeigen, wie einem mechanischen Gebrauche der Dezimalbrüche entgegen gearbeitet werden kann.

Wann aber soll, nachdem die Schüler schon längere Zeit mit Dezimalbrüchen gerechnet haben, ohne daß ihr Name und ihre Schreibweise den Kindern bekannt sind, die Darstellungsform auftreten? Wir erachten hierzu die Zeit nach den Übungen im Erweitern und Kürzen der gemeinen Brüche als die geeignetste. Wir nehmen bereits die Verwandlung von Zehnteln in Hundertstel oder Tausendstel sowie auch umgekehrt vor, ohne das Wesen und die schriftliche Form der Dezimalbrüche erläutert zu haben; unwillkürlich aber erkennen die Schüler, daß diese Art von Brüchen am leichtesten zu erweitern und zu kürzen ist, und hier setzen wir mit der besonderen Darstellungsform der Dezimalbrüche ein. Die Anwendung auf höhere und niedere Sorten ($5 \text{ M } 6 \text{ g} = 5,06 \text{ M}$; $3 \text{ kg } 26 \text{ g} = 3,026 \text{ kg}$; $1 \text{ t } 525 \text{ kg} = 1,525 \text{ t}$) würde einen weiteren Fortschritt bilden,*) und ohne Schwierigkeit werden die niederen Sorten als Bruchteile der höheren erkannt. Es ist gewiß zu billigen, daß diese Dezimalbruchschreibung auch schon bei der Behandlung des unbegrenzten Zahlenraumes als sogenanntes einsortiges Schreiben auftritt. Dem ist freilich hinzuzufügen, daß die Verwendung des Dezimalkommata dabei eine rein mechanische ist, und die Erklärung kann dann nur lauten: „Links vom Komma schreibt man immer die höhere, rechts jedoch die niedere Sorte.“ Von einer Dezimalbruchrechnung kann aber nie und nimmer hierbei die Rede sein; es kommt daher die mechanische einsortige Schreibweise verschiedener Sorten in unseren Darlegungen gar nicht in Frage.

Die Dezimalbrüche bilden einen sehr kleinen Teil der gesamten überhaupt möglichen Brüche. Schon diese Tatsache berechtigt zu schließen, daß erst das Wesen der Brüche im allgemeinen zu klären ist, ehe an eine besondere Beschäftigung mit den Dezimalbrüchen gedacht werden darf. Es könnte nun befremden, daß wir ihrer Entwicklung die Anwendung auf die Maße mit Dezimalwährung folgen lassen und sie (die Maße) nicht zum Ausgangspunkte wählen, wie es Teupser und Göhler tun. Der Grund hierzu liegt in unserer Auffassung des Ganzen im Gegensatz zum Bruche. Göhler benutzt zur Einführung in die Dezimalbruchrechnung die Mark, Teupser das Meter.***) Sind aber das Meter und die Mark wirklich geeignete Ganze, um an ihnen das Wesen des Bruches zu erläutern? Welche Beschaffenheit muß das Ganze haben, das anfangs zur Gewinnung des Bruches durch die Kinder dienen soll? Es muß räumlich und konkret teilbar sein und die Möglichkeit bieten, daß

*) Vergleiche weiter unten die Begründung auf Seite 569.

**) Oft vergeht gar lange Zeit, bis die Kinder — dazu mitunter sogar sehr umständlich (Göhler!) — zu einer Erkenntnis geführt sind. Gerade im Rechenunterrichte verträgt der Schüler keine übermäßig langen Entwicklungen.

es der Schüler selbst herstellen und teilen kann. Ohne weiteres ist zuzugeben, daß wir ihn durch Rechenanschauungsmittel nicht allzulange gängeln dürfen; denn wir würden sonst seine Herrschaft über die Zahlen nur unnötig hinausschieben; es ist jedoch auch zu bedenken, daß sich in jeder Klasse Schwache befinden, denen im Anfange eine Anschauung unentbehrlich ist. Wir empfehlen daher zur Einführung in das Rechnen mit Brüchen kreisrunde und gleichgroße, die runden Kuchen nachahmende Scheiben aus dünner Pappe oder starkem Papier, die von allen Schülern selbst zu verfertigen und einzuteilen sind. (Auch ein Stück Arbeitsunterricht!) Die Mark kann nicht unmittelbar geteilt werden, sie hat nur den „Wert“ von hundert Pfennigen, der sich sofort ändern würde, wenn wir einmal annehmen, daß auf der Erde mehr Silber als Kupfer gewonnen würde. Für schwache Schüler ist es nicht ohne weiteres klar, daß fünfzig Pfennige eine halbe Mark und zwanzig Pfennige eine Fünftelmark sind. Die Teilung von Werten, die veränderliche Kulturprodukte und erst durch menschliche Übereinkunft festgelegt worden sind, ist abstrakt und taugt nicht zur Einführung in das Bruchrechnen. Daher folgern wir, daß die Mark als Ganzes erst in zweiter Linie, wenn wir den Begriff des Ganzen erweitern, zu verwenden ist. Das Gleiche gilt vom Meter. Es läßt sich zwar im Gegensatz zur Mark unmittelbar teilen; aber es bleibt eine abstrakte Länge, die nur durch Dinge wie Band, Bindfaden, Borte usw. einen sinnlichen Inhalt bekommt, und dann tritt der Meterteil im Gesamtmeter für die Kinder bei weitem nicht so stark hervor wie der Sektor als ein bestimmter Bruchteil in den von uns bevorzugten Kreisen.

Barth ordnet die Dezimalbrüche (Dezimalzahlen) den sogenannten Positionszahlen unter, d. h. solchen, „die mit dem Ziffernwerte auch einen Stellenwert verbinden“. Er schreibt S. 91: „... Und doch nennt niemand eine Zahl in der Form $\frac{1}{10}$ einen Dezimalbruch. (?) Man sieht, es kommt auf die Schreibung der Zahlen an. Damit haben wir die Lösung der Frage, ob die Dezimalen eine Art der gemeinen Brüche sind oder nicht. Wir verneinen es. Nicht durch eine besondere Teilung ist man auf die Dezimalbrüche gekommen, sondern durch Vermehrung der Stellenwerte des Zehnersystems nach rechts zu, über die Einer hinaus. (?) Darin besteht ja allein der Vorzug, den die Dezimalbrüche den gemeinen gegenüber haben, daß sie mit einem Ziffernwerte einen Stellenwert verbinden. Das aber ist ganz die Eigentümlichkeit der ganzen Zahlen des Zehnersystems. Wenn also die Dezimalbrüche auf Grund ihres Wesens einer Zahlengruppe untergeordnet werden sollten, wie die Art der Gattung, so könnten dies nicht die Bruchzahlen, sondern nur Positionszahlen sein.“ Vorsichtiger drückt sich Teupser aus. Er sagt in seinem schon erwähnten Rechenwerke S. 4: „Dem Rechnen im unbegrenzten Zahlenraum und mit ungleichbenannten Zahlen schließt sich naturgemäß (?) das Rechnen mit Dezimalzahlen an; denn diese stehen in Form ihrer Bildung, ihrer Schreibweise und hinsichtlich ihrer Rechengesetze den ganzen Zahlen näher als die Bruchzahlen, vorausgesetzt, daß man sie nicht als eine Art der gemeinen Brüche, sondern als Positionszahlen auffaßt, d. h. als solche,

die mit dem Ziffernwert auch einen Stellenwert verbinden.“ Ganz radikal äußert sich Göhler. Im Vorwort seines Buches (1. Aufl.) heißt es: „Man redet nicht mehr von ‚Dezimalbrüchen‘, sondern betrachtet das Dezimalsystem als ‚Fortsetzung des dekadischen Systems nach unten‘; demgemäß (!) hat auch das Rechnen mit Dezimalzahlen nichts mehr (?) mit der Bruchrechnung zu tun; es geht dieser voraus und schließt sich unmittelbar an die Behandlung der ganzen Zahlen an.“

Gegen sämtliche drei Methodiker erlauben wir uns einzuwenden, daß sie das wahre Wesen der Dezimalbrüche und ihre schriftliche Darstellungsform nicht scharf auseinanderhalten. Es wird niemandem einfallen, die Verknüpfung der Dezimalbrüche mit dem unbegrenzten Zahlenraume als unmöglich hinzustellen und ihre Einreihung in die Positionszahlen anzuzweifeln; aber die Dezimalbrüche sind gar nicht reine, sondern zusammengesetzte, nicht ursprüngliche, sondern abgeleitete Positionszahlen, die das Zehnersystem gleichzeitig in doppelter Weise (im Zähler und Nenner) anwenden. Der Beweis unserer Behauptung könnte an Beispielen wie 2436,009436 (also zweitausendvierhundertsechszunddreißig Ganze neuntausendvierhundertsechszunddreißig Millionstel) mit großer Leichtigkeit geführt werden. Die Stellenwerte in den Dezimalbrüchen haben keine vollständig neuen Namen, sondern entlehnen sie den ganzen Zahlen. (Vergl. Zehner—Zehntel; Hunderter—Hundertstel uß.) Es muß den Kindern der Unterschied zwischen Zehnern und Zehnteln, Hundertern und Hundertsteln, Tausendern und Tausendsteln uß. auf jeden Fall zum Verständnisse gebracht werden, und diese Arbeit ist echte Bruchrechnung, die am sichersten gelingen wird, wenn die Schüler schon vorher 2 Ganze in 4 Halbe ($2 = \frac{4}{2}$), 3 Ganze in 9 Drittel ($3 = \frac{9}{3}$), 4 Ganze in 16 Viertel ($4 = \frac{16}{4}$) ußw. zerlegt haben. Es wird — wir bitten um Verzeihung, daß wir uns wiederholen — viel zu zeitig mit dem schriftlichen Rechnen mit Dezimalbrüchen begonnen. Zu früh wird dann der Blick des Kindes auf die äußerliche Darstellungsform gelenkt, ohne daß das Wesen der Dezimalbrüche, das auch ohne Zifferndarstellungen zu erkennen ist, gründlich geklärt ist. Kein Wunder, daß das Kopfrechnen mit Dezimalbrüchen zu kurz wegfommt, und das schriftliche Rechnen, in dem das sichere Hantieren mit leicht anzueignenden Mechanismen über wirkliche Klarheit oftmals hinwegtäuscht, sich übermäßig ausdehnt. Urteile wie: „Ein eigentliches Kopfrechnen mit Dezimalzahlen gibt es nicht“ (Göhler in seinem Werke S. 23) werden dann gar leicht als bare Münze aufgenommen.

Die Bemerkung Barths, daß man auf die Dezimalzahlen durch die Vermehrung der Stellenwerte nach rechts zu gekommen ist, kann nur äußerlich auf die Darstellungsform der Dezimalbrüche bezogen werden, und die zitierten Worte Göhlers, die Dezimalbrüche (Dezimalzahlen) seien „eine Fortsetzung des dekadischen Systems nach unten“ sind sehr unbestimmt und zu wenig begrifflich klar, außerdem man versteht darunter die Fortsetzung im Sinne der dekadischen Teilung (: 10, : 10, : 10 ußw.) eines Ganzen, und der Bruchcharakter der Dezimalbrüche wäre dann zu gegeben worden.

Man macht geltend, die Dezimalbrüche seien deswegen vor den gemeinen Brüchen zu bearbeiten, weil sie sich am bequemsten an den unbegrenzten Zahlenraum anschließen; im umgekehrten Falle beuge man sich einer wichtigen Apperzeption. Man kann hierbei von Überängstlichkeit reden. Sollen die Dezimalbrüche nur deswegen unmittelbar der Behandlung der großen Zahlen folgen, weil man fürchten muß, daß sie rasch wieder unklar und vergessen werden könnten? Ja, wir erachten sogar eine Auseinandersetzung des unbegrenzten Zahlenraumes und der Dezimalbrüche für bedenklich. Kaum haben wir die Kinder zur Unterscheidung von Zehnern, Hundertern, Tausendern, Zehntausendern u. s. w. geführt, so begegnen ihnen schon wieder neue Schwierigkeiten in den ähnlich lautenden Wörtern Zehntel, Hundertstel, Tausendstel, Zehntausendstel u. s. w. Schon aus diesem Grunde erscheint ein größerer Zeitraum zwischen den beiden Rechengebieten angebracht. Und sollten die Leistungen des Kindes im unbegrenzten Zahlenraume am Ende wirklich so unsicher sein, daß man die Hauptregeln (z. B. Teilen und Malnehmen durch 10, 100 und 1000) leicht vergessen könnte und daher nach längerer Zeit wieder von neuem entwickeln müßte? Gewiß ist auch im Rechnen der Zusammenhang der einzelnen Stoffgebiete zu wahren; er darf aber schon einmal durchbrochen werden in Anbetracht der Tatsache, daß die immanente Wiederholung hier leichter gelingt als in irgendeinem anderen Unterrichtsgebiete; außerdem wird jeder gewissenhafte Lehrer in der gesamten Schulzeit des Kindes durch besondere geeignete Wiederholungen sorgen, daß auch seine Herrschaft über die großen Zahlen nicht verloren gehe.

Zuerst beschäftigen wir uns mit den gemeinen, darnach auch ausführlich mit den Dezimalbrüchen und ihrer Schreibweise; zuletzt aber ist einem lebhaften Zueinanderarbeiten beider stattzugeben. Gerade weil man mitunter die Dezimalbruchrechnung von den gemeinen Brüchen loslöst, wird die beiderseitige Klarheit beeinträchtigt. Gemeine und Dezimalbrüche dürfen sich nicht fremd gegenüberstehen, wie es bei Teupfer und Göhler zum Ausdruck kommt, sondern haben sich gegenseitig durch die größte Wechselwirkung in ihrem Verständnisse zu fördern. Zur Gewinnung mancher Regeln für die Dezimalbruchrechnung — und einige sind auf jeden Fall anzueignen — empfiehlt es sich, Dezimalbrüche als gemeine Brüche darzustellen. Ein Beispiel möge zeigen, wie wir uns diese Verquickung denken.

$$\text{I.} \quad \frac{1\frac{3}{5} \cdot 1\frac{1}{3}}{\frac{8}{5} \cdot \frac{4}{3}} = \frac{32}{15} = 2\frac{2}{15}$$

Die Regel: „Gemeine Brüche werden mit gemeinen Brüchen malgenommen, indem man Zähler mal Zähler und Nenner mal Nenner rechnet“ ist auch in der Dezimalbruchrechnung verwendbar, wenn man in folgender Weise verfährt:

$$\text{II.} \quad \begin{aligned} & 7,6 \cdot 2,19 \\ &= \frac{76}{10} \cdot \frac{219}{100} = \frac{16644}{1000} = 16\frac{644}{1000} \\ & \quad \quad \quad = 16,644 \end{aligned}$$

Nachdem noch mehrere Aufgaben der unter II. angegebenen Art gerechnet worden sind, ergibt sich ohne Mühe die Regel: „Dezimalbrüche

werden mit Dezimalbrüchen malgenommen, indem man sie wie ganze Zahlen malnimmt und zuletzt soviel Stellen von rechts nach links abschneidet, als die beiden Faktoren nach dem Komma enthalten.“ Zu derselben Regel kann man, wird uns entgegengehalten werden, auf kürzerem Wege gelangen. Der erste Faktor wird mit 10, der zweite mit 100 malgenommen und das Endergebnis durch Teilen mit 1000 ($10 \cdot 100$) berichtigt. Diesen Weg würden wir weniger empfehlen, wenn es darauf ankommen soll, die von uns angestrebte Einordnung der Dezimalbrüche in die gemeinen auch innerhalb ihrer Operationen auszudrücken. Auch beim Teilen von gemeinen und Dezimalbrüchen ($26\frac{1}{8} : 2\frac{4}{5}$; $16,807 : 2,5$) kann die oben empfohlene Darstellung von Dezimalbrüchen als gemeine erfolgreich angewendet werden.

Zuletzt möge uns noch gestattet sein, einen kurzen Lehrgang für die gesamte Bruchrechnung zu entwerfen.

A. Einleitung: Das Wesen des Bruches. (Vergleich mit dem Ganzen.)

B. Behandlung: 1. Verwandlung ganzer und gemischter Zahlen in Brüche. ($6 = \frac{24}{4}$; $7\frac{4}{5} = \frac{39}{5}$.) Die Umkehrung. ($\frac{20}{5} = 4$; $4\frac{9}{4} = 12\frac{1}{4}$.) 2. Zusammenzählen und Abziehen gleichnamiger Brüche und gemischter Zahlen. ($\frac{4}{5} + \frac{3}{5}$; $\frac{8}{9} - \frac{5}{9}$; $4\frac{5}{7} + 3\frac{6}{7}$; $9\frac{1}{7} - 2\frac{5}{7}$.) 3. Malnehmen von Brüchen und gemischten Zahlen mit ganzen Zahlen. ($\frac{4}{5} \cdot 12$; $6\frac{3}{4} \cdot 26$.) 4. Teilen von ganzen Zahlen, Brüchen und gemischten Zahlen durch ganze Zahlen, die beiden letzten bei restlos teilbarem Zähler. ($9 : 4$; $\frac{9}{10} : 3$; $3\frac{1}{3} : 5$; $49\frac{3}{5} : 8$.)

Anmerkungen: In allen bisherigen Aufgaben (1—4) gelten vorläufig selbst ungekürzte Brüche als richtiges Ergebnis. Auch wird mit Zehnteln, Hundertsteln und Tausendsteln gerechnet, ohne daß der Begriff des Dezimalbruches bekannt ist.

5. Erweitern und Kürzen der Brüche; Suchen des Hauptnenners. 6. Wesen, Name und Darstellungsform der Dezimalbrüche. (Der Name „Gemeine Brüche“.) Einrichten von Dezimalbrüchen und ihre Zurückverwandlung in gemischte Zahlen. ($1,36 = \frac{136}{100}$; $6\frac{736}{1000} = 6,736$.) Erweitern und Kürzen der Dezimalbrüche.

Anmerkung: Hier ist viel Kopfrechnen am Platze, im schriftlichen Rechnen ist eine Benützung der Darstellungsform der gemeinen Brüche unvermeidlich.

7. Zusammenzählen und Abziehen ungleichnamiger gemeiner Brüche. 8. Zusammenzählen und Abziehen gleichnamiger und ungleichnamiger Dezimalbrüche. 9. Multiplikation gemeiner Brüche mit gemeinen Brüchen. 10. Multiplikation von Dezimalbrüchen mit ganzen Zahlen und Dezimalbrüchen. 11. Division von gemeinen Brüchen durch ganze Zahlen bei nicht restlos teilbarem Zähler ($\frac{3}{5} : 4$) und durch gemeine Brüche bei Gleichnamigkeit ($4\frac{4}{5} : 1\frac{2}{5}$) und Ungleichnamigkeit ($6\frac{1}{2} : 1\frac{2}{5}$). 12. Division von Dezimalbrüchen durch Dezimalbrüche bei Gleichnamigkeit ($228,6 : 1,4$) und Ungleichnamigkeit ($24,56 : 0,0026$).

C. Wiederholung im Überblick.

Anmerkungen: Das Bruchrechnen mit benannten Zahlen und in

angewandten Aufgaben ist entsprechend ihrer Eigenart den zugehörigen Kapiteln einzugliedern. Ganz besonders empfehlen wir, das schriftliche Rechnen „jedes“ Abschnittes durch ein intensives Kopfrechnen vorzubereiten. Absatz 11 und 12 können durch Übungen im Enthaltensein vorbereitet werden.

Wenn die vorstehenden Ausführungen dazu anregen sollten, über die aufgeworfene Frage der Methodik des Rechnenunterrichtes weiter nachzudenken, würde unsere Absicht erreicht sein. Auch die Volksschule soll immer einem gesunden Fortschritte huldigen; aber heftigem Stürmen und Drängen rasch nachzugeben und dann reuig wieder zum Alten zurückkehren zu müssen, weil es besser war als das Neue, ist wenig angenehm. Und gerade in der praktischen Pädagogik ist ja so leicht zu verdammen, was bisher Ewigkeitswert besaß, weil sie nur selten mit exaktwissenschaftlichen Beweisen aufwarten kann und vielfach mit bloßen, einseitig gestützten Meinungen rechnen muß, deren Richtigkeit erst viele Jahre zu bestätigen haben. Sollte uns vorgeworfen werden, die gegenwärtig starke Beunruhigung unserer Lehrerarbeit nur noch zu vermehren, so hoffen wir dennoch auf eine gerechte Beurteilung und trösten uns mit dem Bewußtsein, eine in der That notwendige Frage des Rechnenunterrichtes von neuem aufgerollt und eine sorgsam argumentierte Antwort gegeben zu haben.

Der Zeichenunterricht auf der Oberstufe der Volksschule.

Von R. Winzer, Straußberg.

Durchblättert man die meisten Bücher, welche sich mit der neuen Zeichenmethode — sie wird mit der Zeit nun schon alt — befassen, so findet man neben dem unvermeidlichen Abdruck der Vorschriften und den Erfahrungen aus dem vierwöchigen Kursus die Besprechung der allgemein bekannten Methode auf den drei Stufen. Selten eingehende Ratsschläge gerade für die Volksschule. Meistens schwebt dem Verfasser auch der größeren Werke der Zeichenunterricht in Verbindung mit künstlerischer Auffassung und Kunstzerziehung als letztes Ziel vor. „Der Zeichenunterricht der Volksschule ist dem der höheren Schulen ähnlich auszubauen. In einfacherer Form entspricht der Stoff der Unter- und Obertertia dem Pensum der Oberstufe der Volksschule.“ Nun weiß man Bescheid; aber doch nur recht mangelhaft.

Und doch braucht man gerade für die Volksschule ganz eingehende Fingerzeige, denn sie muß aus der nun ablutenden Bewegung der neuen Zeichenmethode und Kunstzerziehung einen andern bleibenden Nutzen gewinnen als die höheren Schulen. Wenn der Zeichenunterricht nach der Hochflut wieder etwas zurücktritt, und das ist unausbleiblich, so wird er zwar nicht mehr die frühere untergeordnete Stelle einnehmen; er wird aber in seinem ganzen Aufbau und in seinen Zielen, dem Rahmen der Volksschule eingefügt, anders aussehen als eine Vereinfachung desselben

Faches an den höheren Schulen. Hier wird neben der Ausbildung der Hand die Ausbildung des Auges zur malerischen Auffassung der Dinge immer mehr im Vordergrunde stehen, während die Volksschule die Ausbildung der Hand pflegen muß und Auge und Verstand auf die konstruktive Gestaltung der Dinge lenken wird.

Am entschiedensten verlangt die Volksschule in der Oberstufe ihr eigenes Ziel und ihren besonderen Weg. Während sich in dem Stoff der Unter- und Mittelstufe noch eine besondere Abweichung nicht zeigt, muß die Arbeit in der Oberstufe bei der Darstellung der dreidimensionalen Körper den künftigen Lebensberuf des Schülers berücksichtigen.

Der Volksschüler, der spätere Handwerker, braucht ein scharfes Auge und eine geschickte Hand zum sicheren, flotten, nicht flüchtigen Darstellen der Dinge. Für ihn kommen die Formen in ihren richtigen Verhältnissen in Betracht. Dazu eine straffe großzügige Durchmodellierung. Für seltene Stellungen, feine Schattenwerte, sogenannte reizvolle Farbenprobleme usw. fehlt die Zeit und die Vorbereitung auf der Mittelstufe. Statt vielen Einzelbeobachtungen an einem Modelle nachzugehen, ist es für den Schüler vorteilhafter, jedem Dinge die typische Form abzulauschen und sie zur vollen Beherrschung zu gewinnen. Auf diesem Wege kommt er zwar in der Erziehung des Auges etwas zu kurz, aber größeren Gewinn trägt er auf der andern Seite davon. Das Zeichnen wird ihm Mittel zum Ausdruck.

Bei der knapp bemessenen Zeit ist es praktisch, wenn man die beiden Zeichenstunden der Woche hintereinander legt. Man verliert mit dem Aus- und Einpacken des Materials nur die halbe Zeit. Besonders günstig ist diese Einteilung der Zeit beim Arbeiten mit der Farbe.

Den Anfang des Körperzeichnens macht gewöhnlich die Zigarrenstifte. Ich bin bald davon abgekommen, weil sie mir einmal in der Mehrzahl zuviel Platz wegnahm und dann dem Schüler bei andern Stellungen zu große Schwierigkeiten bot. Die flache Pappschachtel vom Buchbinder ist praktischer.

Die ersten beiden Zeichenstunden vergehen mit dem Visieren. Ehe das Auge geübt ist, frei zu schätzen, braucht es dieses Hilfsmittel. Die Schüler messen alle Entfernungen innerhalb der Klasse, dann die Gegenstände außerhalb; beziehen Größen aufeinander und üben sich, die Größen in einfachen Zahlverhältnissen auszudrücken.

Nun beginnt das Körperzeichnen. Jeder Schüler erhält seinen Pappkarton, den er mit dem Boden nach oben in gerader Ansicht links vor sich aufstellt.

Die Vorderansicht, meist ein Rechteck, kann er ohne weiteres zeichnen, nachdem er das Verhältnis von Höhe und Breite festgestellt hat. Nun ist er mit seinen Erfahrungen von der Mittelstufe zu Ende, jetzt beginnt die neue Arbeit.

Der Lehrer entwickelt an einer großen Kiste die Lage der Tieflinien. Alle Kinder halten mit ausgestrecktem Arme den Bleistift waagrecht zur Unterlinie der vorderen Seite. Nun wird das Auge auf die von der rechten unteren Ecke abgehende Tieflinie gelenkt und deren

Richtung beobachtet. Erfolg: sie geht vom Bleistift aufwärts. Der falschen Beobachtung, sie gehe vom Bleistift senkrecht in die Höhe, tritt man entgegen durch den Hinweis auf die der Vorderansicht angehörenden Senkrechten, die schon gezeichnet ist. Nun findet das Auge bald, daß die Tieflinie in einem spitzen Winkel aufsteigt; damit ist das erste gewonnen: das Gefühl für die Lage der Tieflinien. Nun sind die Linien, die von der oberen rechten und der oberen linken Ecke abgehen, bald als Parallele zur ersten erkannt.*) Jetzt wird der Bleistift an die Grundlinie der Zeichnung gelegt, und zwei Drittel der Klasse hat die Lage der Linien gefunden; sie werden nun bis zum Ende des Blattes gezogen.

Sind alle so weit, kommt die zweite Schwierigkeit, die Länge der Linien bez. Flächen zu bestimmen. Das ist der erste Prüfstein, ob die Schüler visieren können. An der Tafel steht die Zeichnung, die Vorderfläche mit den drei nach rechts bis zum Rande laufenden Tieflinien. Das Weitere wird wieder mit der ganzen Klasse erarbeitet. Die Schüler fassen die rechte Fläche ins Auge, legen das breite Ende des Bleistiftes an die vordere rechte Kante und rutschen mit dem Finger, bis er die hintere Kante erreicht hat. Die ganze Übung ist visierend, ohne den Körper zu berühren, auszuführen. Einige Schwierigkeit macht es dem Kinde, den Bleistift wagerecht zu halten, es hält ihn am liebsten in der Richtung der Linie. Ist die Länge der Linie bez. Fläche im Querschnitt gemessen, dann legen die Kinder die am Bleistift festgehaltene Entfernung auf die Vorderfläche. Sie wird zwei- oder dreimal hinaufgehen, also die Hälfte oder ein Drittel betragen. Nun wird auf der Zeichnung die Grundlinie um den gewonnenen Teil der Vorderfläche nach rechts verlängert, von dem gewonnenen Punkt geht man senkrecht in die Höhe und schneidet dadurch die Tieflinien in ihrer ungefähr richtigen Größe ab. Die noch fehlende hintere obere Linie wird bald als wagerecht laufend erkannt. Damit ist der Körper entstanden. Nachdem der ganze Gang der Arbeit noch einmal besprochen und durch die Tafelzeichnung befestigt ist, machen sich die Kinder an die Arbeit. Freilich werden die Verhältnisse in den Zeichnungen noch nicht ganz richtig, das findet sich aber mit der Übung, wenn nur erst der Gang der Arbeit erfaßt ist.

Haben die Schüler den Körper im Umriß, so wird das Auge auf die Beleuchtung der drei Flächen gelenkt. Nachdem die Schüler die drei Abstufungen der Schattierung erkannt, zeigt ihnen der Lehrer an einer Zeichnung das Schattieren mit dem Bleistift. Es schadet in der ersten Zeit nichts, wenn die Kinder Strichlagen übereinander legen. Die Arbeit ist etwas zeitraubend, aber erfolgreicher. Während der Zeit hat der Schüler Ruhe, um Bild und Körper immer wieder zu vergleichen und über den Gang der Arbeit nachzudenken.

Ist die Arbeit fertig, dann legen die Schüler den Körper auf die rechte Seite, so daß er wieder in gerader Ansicht vor ihnen liegt. Nachdem die Vorderseite gezeichnet ist, wird die Körperdarstellung des Objektes wieder an der Tafel erläutert. Die Tieflinien laufen jetzt nach links;

*) Der hierin liegende Fehler findet später seine Berichtigung.

das ist das einzig Neue, sonst ist die Zeichnung nur eine Wiederholung der ersten. Nach der Besprechung der Schattierung werden die Unterschiede eingetragen.

Die nächste Schwierigkeit bietet die offene Schachtel. Sie wird wieder links vom Auge aufgestellt und erst wie die geschlossene fertiggestellt. Dann geht man zur Darstellung der Innenflächen, indem man die Senkrechte von der linken hintern Ecke an der Oberseite zuerst nach unten zieht und dann die beiden mit ihr zusammenlaufenden Bodenlinien parallel zu den oberen Linien zieht. Nachdem das Neue an der Tafel entwickelt ist, tragen es die Schüler leicht ein und legen die Schatten an, die jetzt auch Neues bieten, zu dem äußeren Schlagschatten gesellt sich der in den Körper fallende mit der dreieckigen Absträge auf der Hinterwand. Ich setze voraus, das Zimmer hat eine Lichtquelle auf der linken Seite.

Diese Methode des konstruierenden Zeichnens, des Aufbaus, steht der andern von der Bildwirkung ausgehenden entgegen, weil die Linie als solche die Fläche verdrängt und in den Vordergrund tritt. Die Art, vom Umriss des Gesamteindrucks auszugehen, mit der Anlage der äußeren Linien zu beginnen, bringt dem Kindesauge in der Lage und Länge der Linien zu große Schwierigkeiten und führt zu spät zum eigentlichen Bild. Das Kind freut sich aber, wenn es bald Erfolge sieht. Das eigentliche Gefühl für die Lage und Größe der Tiefenlinien, für die Perspektive muß sich erst durch die Anschauung und Übung entwickeln.

Nun ist es an der Zeit, die kleine Unrichtigkeit in der Lage der Linien zu beseitigen und auf das allgemeine Gesetz der Verschwindungslinien zu kommen. Die Lage des Augenpunktes kann man auf mancherlei Art erklären. Am vielseitigsten ist das Beispiel von der Allee: man steht in der Mitte, tritt nach rechts und links hinaus, beugt sich nieder oder erhebt sich über die Kronen. Das gefundene Gesetz von dem Zusammengehen der Linien, auf unsern Körper angewendet, fassen die Kinder bald und stellen nun den Körper richtig dar.

Die Schrägansicht tritt als nächste Schwierigkeit auf. Die Kinder rücken das Modell, die offene Schachtel, unmittelbar vor sich in schräge Stellung. Der Gang der Arbeit wird wieder an der Tafel erklärt. Sie beginnt mit der dem Zeichner zunächst liegenden Senkrechten. Der an das untere Ende der Linie wagerecht gehaltene Bleistift läßt erkennen, daß beide Linien rechts und links in die Höhe gehen. Mit Hilfe der Steigungswinkel wird ihre Lage festgestellt. Ihre Länge findet man visierend durch Vergleich mit der Senkrechten. Damit ist die neue Schwierigkeit gehoben. Alle andern Linien erhalten nach den beiden ihre Richtung und Länge; sie weichen, das gefundene Gesetz berücksichtigend, etwas von der Parallelen ab und werden durch die Senkrechten abgeschlossen.

Hat es bis jetzt Mühe gekostet, die Klasse zusammenzuhalten, so kann man nun mit dem Einzelunterricht beginnen, um die besser veranlagten Kinder nicht noch mehr zu hemmen.

Als Modelle verwende man jetzt die Schachtel in allen Stellungen,

doch ist es empfehlenswert, die Öffnung immer nach links zu bringen, weil dadurch Licht und Schatten schärfer abwechseln und das Objekt interessanter machen.

Ein sehr dankbares Modell ist die Streichholzschachtel. Sie bietet in allen Stellungen lehrreiche Formen und läßt auch die Farbe nach dem einförmigen Grau des Schattierens wieder anwenden.

Dabei möchte ich gleich auf die Verwendung der Farbe auf dieser Stufe kommen. Die Kinder sollen malen lernen. Das klingt sehr nett, aber wer malen will, muß zeichnen können, dabei wird es wohl bleiben trotz aller modernen Bestrebungen, sich in Farben unter Vernachlässigung der Form auszuleben. Der Volksschüler hat, auch wenn er schon in der ersten Klasse ist, noch oft genug mit der Form der Modelle und der Beleuchtung seine Mühe. Das Ausmalen verlangt, wenn es bescheidene Erfolge ergeben soll, mehr technische Fertigkeiten, als sie der Schüler bei zwei Stunden in der Woche sich aneignen kann. Das Hauptmaterial des Volksschülers bleibe der Bleistift, und jede Minute der knappen Zeit zeichne er. Die Farbe verwende er nur zur Belebung, indem er sie über die fertige Zeichnung legt, wo diese dadurch wirklich gewinnt.

Hat der Schüler durch die bisherigen Übungen die Darstellung der perspektivischen Erscheinungen eines Körpers klar erkannt, so kann man sein Auge auf die Einzelheiten des Modells lenken. Dazu eignet sich die Zigarrentiste sehr gut. Man läßt die schmalen Flächen, die Brettstärken, mitzeichnen; diese bieten dadurch, daß die beiden Querbretter gegen die Längsbretter höher stehen, interessante Einzelheiten. Das beste Objekt ist eine Kiste, die ganz frei von Papier ist. Auch das Buch, möglichst stark, ist ein gutes Modell. Einzelne Schachteln vereinigt bieten Neues und schulen das Auge.

Sind so die begabteren Schüler ihrer Kraft nach beschäftigt und die schwächeren durch leichtere Übungsaufgaben zu voller Beherrschung des Stoffes vorgeedrungen, dann vereinige man sie wieder zum Klassenunterricht.

Die runden Formen perspektivisch gesehen, bieten keine großen Schwierigkeiten.

Ich bringe einen Reifen mit in die Klasse, drehe ihn von der senkrechten Haltung in die wagerechte Lage, sofort sehen die Kinder die Verwandlung des Kreises in ein Oval. Die einfachsten Modelle sind Blumentöpfe und runde Schachteln. Ehe die Zeichnung angefangen wird, stellt man die Größenverhältnisse fest, vergleicht die Höhe des Ovals mit der Breite, bezieht beides auf die ganze Körperhöhe. Sind so die Verhältnisse festgestellt und auf dem Blatt vermerkt, so kann der Körper ohne Schwierigkeit gezeichnet werden. Zu den genannten Modellen kommen Krüge, Tassen, Tonflaschen usw. Bieten diese Objekte in der Form keine nennenswerten Schwierigkeiten, so finden sich solche im Schatten. Die Übergänge vom Licht zum tiefsten Schatten machen dem Schüler einige Mühe, die noch steigt bei den ausgebauchten Formen der Flaschen. Schön ist es, wenn man alle die Modelle in stumpfem Zustande haben kann, es sind aber nur die wenigsten. Die größte Zahl der Dinge ist

lasiert. Die Lasur mit ihren Spiegelungen macht das Kind erst recht verwirrt. Da man meistens froh sein muß, überhaupt Modelle zu besitzen, helfe man sich, indem man die Sachen möglichst weit vom Auge abbrückt. Dadurch einigen sich für das Auge die vielen Lichter und Schatten zu einem geschlossenen Bild, das nur noch drei Abstufungen zeigt: das helle Reflexlicht, die beleuchtete Fläche und die Schattenpartie. Man behandelt nun den Körper wie jedes andere Objekt, nur beim Anlegen der Farbe läßt man die Stelle des Reflexlichtes frei, so erreicht man den Gesamteindruck in einfachster Form.

Nun kann man auch dem Schüler die ganz einfachen Spankörbe zumuten, sie bieten Neues nur in der Nachzeichnung des Henkels.

Das als Pensum des ersten Jahres, der zweiten Klasse einer siebenstufigen Schule aufgestellt, wird etwas wenig erscheinen auf den ersten Augenblick. Es ist aber besser, diese beiden Grundformen der meisten Körper recht vielfach zu üben, als durch viele neue Schwierigkeiten die mühevoll gewonnenen Grundanschauungen zu verwischen. Zum tüchtigen Üben und Befestigen mahnt auch der Umstand, daß viele Schüler damit ihre Laufbahn in der Schule schließen.

In der ersten Klasse kommen nun neue Schwierigkeiten in der Form wie in der Schattierung der Körper. Beginnt man mit den aus der Rotationsform zu entwickelnden Flechtkörben. Sie zeigen in der Darstellung der Form, dem Flechtwerk, dem Schüler eine mühevolle Arbeit, ebenso in der scheinbar ganz zerrissenen Beleuchtung; und doch muß Licht und Schatten als einheitliche Masse gegeneinander stehen. — Vasierte Körper und Gläser bieten die Schwierigkeiten in der rechten Wiedergabe der Beleuchtung.

Hat der Schüler bis dahin alle Aufgaben gelöst, so stelle man ihn vor die unregelmäßigen Körper: Früchte, Schädel, ausgestopfte Tiere usw.

In der ersten Klasse suche man den Schüler auch technisch freier, flotter auszubilden. Schon bei der ersten Anlage der Zeichnung gebe er, nachdem die ungefähren Größenverhältnisse angemerkt sind, die Zeichnung mit flotten Strichen, unbekümmert um die peinliche Richtigkeit. Wenn das Bild des Objekts in großen Zügen dasteht, dann macht er sich an das Ausfeilen. Der Schüler lernt auf diese Weise von vornherein auf die Hauptfachen achten und übt sich im Skizzieren der Form. Zu besonderen Skizzierübungen fehlt in der Volksschule die Zeit, und eine wirkliche Skizze zeichnen können ist eine Kunst für sich, zu der sich viele Berufszeichner nicht aufschwingen; das mude man keinem dreizehnjährigen Knaben zu.

Dem flotten Nachgehen der Form entspreche die freiere Anwendung des Schattens. Das Kind muß gleichmäßige Schattenflächen herstellen lernen. Hat es das erreicht, so verlasse man den zu Anfang betretenen umständlichen Weg. Nur muß der Schatten jetzt auch noch gleichmäßig sein und alle Schatten eines Körpers im rechten Verhältnis der Stärke zueinander stehen.

Man beleuchte den Körper gut, damit die Schatten sich dem Betrachter klar zeigen. Die im Handel dargebotenen Hintergründe, welche

den Körper von allem indirekten Licht abschließen, wird man in der Volksschule wohl meistens entbehren müssen. Ein weißes Blatt dahintergestellt und eins als Unterlage genügen auch.

Nun wird auch das Gedächtniszeichnen verlangt. Um nicht durch das Vielerlei den Schüler zu verwirren, und um die Zeit für die Elemente recht ausnützen zu können, lasse ich es in der zweiten Klasse, im ersten Jahre des Körperzeichnens, ganz. In der ersten Klasse verwende ich die letzte Viertelstunde darauf. Hierbei bietet sich nun gute Gelegenheit, Denken und Sehen, eigentlich das innerliche Sehen, das rechte Vorstellen zu schärfen, damit das Zeichnen Mittel des Ausdrucks werde. Man lasse die leichten Körper nach Diktat zeichnen. Jedes Kind erhält eine andere Aufgabe, z. B.: Zeichne eine aufgezogene Streichholzschachtel, die auf der Streichfläche ruht, in schräger Ansicht. Den Grundstock der Übungen bilden die Gegenstände, welche nach Ansicht gezeichnet sind. Ihnen reihen sich die verwandten Formen aus dem täglichen Gebrauch an. Die Hauptsache ist, das Ding in seinen Grundformen zu erfassen und in einfacher, aber sicherer Weise darzustellen. Da das aber gelernt sein will, erhalten die Kinder es als häusliche Aufgabe. Sie brauchen keine Arbeit zu liefern; sie prägen sich die Form nur ein. Haben sie die Aufgabe, in nächster Stunde den Holz- und Emailleimer zu zeichnen, so schauen sie die Dinge zu Hause und in ihrer Umgebung einmal genauer an. Drei zeichnen zu gleicher Zeit den Gegenstand, die Fehler werden von den andern richtig gestellt. Der Lehrer lenkt den Blick auf die Hauptsachen, die durch den Gebrauch bedingten Formen, zeichnet die vereinfachte Form selbst an. So werden Kinder nie an den Unterschied der beiden Eimer im Fuß denken; ebenso zeichnen sie die Öfen zur Befestigung des Griffes gleich, ohne an die im Holz befestigten Eisenbänder des Holzimers zu denken. Erst nach dieser Besprechung gehen die Augen auf, und nun sehen sie das Ding mit Verstand an. Dieses schnelle und richtige Erfassen der Dinge braucht der Handwerker, will er vorwärts kommen und Zeit ersparen, darum muß die Schule dazu anleiten. Nebenbei ergänzt man durch diese Art des Gedächtniszeichnens den Ausfall im Skizzieren und arbeitet für das im Linearzeichnen geübte Maßstabzeichnen.

Nun die Übungsgegenstände für das Gedächtniszeichnen selbst. Sie zerfallen wieder in solche, denen die viereckige Kistenform zugrunde liegt, und die, welche den einfachen Rotationsformen verwandt sind. Zu den ersten gehören: der Kleiderschrank, geschlossen und mit offener Thür, die Kommode mit einem oder mehreren aufgezogenen Kästen, der Reisekorb, der Tisch, die Bettstelle, einfache Hausform, Scheune. In die andere Gruppe fallen: Bierglas, Wasserglas, Weißbier- und Weinglas, Emaille-, Holz- und Maurereimer, Tonne, Trichter usw. Dadurch, daß diese Gegenstände in verschiedener Lage darzustellen sind, wird die Form befestigt und der Schüler doch angeregt zum scharfen Vorstellen des Bildes.

Es bleibt das Linearzeichnen zu betrachten. Stand man der neuen Zeichenmethode bei ihrer Einführung in der Volksschule im Anfang nicht

sehr wohlwollend gegenüber, so lehnte man das Linearzeichnen vielerorts ganz ab, wegen der damit verbundenen Kosten für die Eltern, weil man an die komplette Ausrüstung mit Reißbrett, Schiene und Dreieck dachte. Durch die Neuerung in der Industrie sind die Materialien auch schon billiger geworden. Gibt die Schule noch etwas nach und kommt nicht gleich am Jahresanfang neben der Bücherforderung noch die Forderung der Zeichenmaterialien, dann geht es ganz gut. Ich zeichne in den ersten acht Wochen gar nicht mit Zirkel und Lineal. Die Kinder besorgen sich in der Zeit in jeder Woche ein Stück, wie die Eltern das Geld hergeben können. Fürs Linearzeichnen verwende ich den Unionblock, das Heft reicht für beide Jahre. Schiene und Dreieck werden mit Gifette und Namen versehen und bleiben mit dem Block in der Schule; dadurch sind sie vor dem Verschlagen sicher. Ein Einsatzzirkel zu 25 Pf. vervollständigt die Ausrüstung. Block, Schiene, Dreieck und Zirkel können nach der Schulzeit wieder verkauft werden, von dem, der sie nicht in der Fortbildungsschule braucht. Eine Flasche chinesische Tusche wird von Zeit zu Zeit von der Schule angeschafft, dabei benutzen die Kinder die beiden Ziehfedern aus dem Schulreißzeuge abwechselnd. Innerhalb des ersten Jahres hat sich auch der letzte die neue Kunst angeeignet.

Das Linearzeichnen soll gerade dem Handwerk zum Nutzen sein; deshalb gehe man bei der knappen Zeit so schnell wie möglich an die praktischen Übungen. Die vielen Übungen der Stricharten, welche man in den Anleitungen meist findet, sind ja für den späteren Ingenieur vielleicht eine Vorübung zur Unterscheidung komplizierter Überschneidungen usw. In der Volksschule komme man schnell an die Hauptsache. Zwei Übungsfiguren, eine in geraden Linien, die andere aus Kreisen zusammengestellt, genügen, um dem Kinde das Material vertraut zu machen. Dann gehe man zum Maßstabzeichnen; erst die flächigen Gegenstände, die durch den Aufriß schon klar darzustellen sind: Tür, Fenster, ganze Wand, Gartenzaun, dann die Gegenstände, bei denen der Seitenriß zum vollkommenen Verständnis erforderlich ist: Pult, Treppenstufe, Mauerpfeiler. Die nächsten Übungen: Grundriß der Klasse, des ganzen Flures, des Hauses wird man schon für die erste Klasse aufsparen müssen, da sie längere Zeit erfordern, als man in dem ersten Jahre noch übrig haben wird. Es ist auch besser, wenn die ersten Aufgaben recht vielseitig geübt werden. Den Schluß des Linearzeichnen in der ersten Klasse bilden die Projektionen in ihren Anfängen. Es wird sich meistens nur um die Grundformen handeln: Prisma, Pyramide, Zylinder und Kegel. Hat der Volksschüler diese in der Normal- und Schrägen Parallelprojektion durchgezeichnet, dazu die Mantelfläche und Schnittfläche dargestellt, dann bringt er für die Fortbildungs- oder Fachschule genug mit. Hat man danach noch Zeit, so übe man das Gelernte an andern Formen. Holzverbindungen, Metallkniefstücke usw. hat man selten, da kann man einige von den alten Stuhlmannschen Körpern sehr gut verwenden.

Feinlich genaue und saubere Zeichnung ist die erste Forderung im Linearzeichnen. Diese ist erforderlich erstens im Hinblick auf den Zweck der Zeichnungen, die im praktischen Leben mit ihren Maßen Vorlagen

sein sollen, dann aber auch als Gegengewicht wider die etwas freie, leicht zur Flüchtigkeit verleitende Manier des Freihandzeichnens.

Der Zeichenunterricht wird meistens noch mit der sogenannten Besprechung über Kunst belastet. Diese schalte man für die Volksschule im Zeichnen ganz aus. Zu solchen kurzen Andeutungen, bei denen es meistens sein Bewenden haben muß, benutze man jede Gelegenheit in andern Fächern, wo man Bilder zur Anschauung oder Belebung verwendet. Davon vielleicht ein andermal. Der Zeichenunterricht rüste an seinem Teile die Kinder fürs Leben zum Erwerb aus. Deshalb beschränke er sich im Technischen zum Vorteil des Stoffes, zur Übung und Sicherheit im Mittel des Ausdrucks. Denn nur wer wirtschaftlich sicher steht, hat Zeit und Lust, mit den Augen genießend um sich zu blicken.

Blüten und Früchte.

Jesus unser Erlöser.

Es gehört eine gewisse Kühnheit dazu, inmitten der Gewaltthaten und Ungerechtigkeiten des Weltlaufs der sorgenden und führenden Liebe des Weltwillens zu vertrauen, und nicht leichter ist es für den ernsten Menschen, inmitten der sittlichen Schuld die Gewißheit der vergehenden Liebe Gottes zu gewinnen. Der Mut, der dazu gehört, auf diese Gewißheit sein Leben und Denken zu gründen, läßt sich aber ganz gewiß nicht lehren, er entsteht da, wo er fehlt, immer nur durch die mitreisende Kraft eines lebendigen Menschen, der aus solcher Gewißheit heraus lebt. In Jesus steht ein solches Menschenleben vor uns, dessen besondere Kraft und Höhe uns überzeugt, und dessen ganze Größe in diesem einen wurzelt: in seiner kühnen Gewißheit der immer nahen Gottesliebe. So gewinnen wir an ihm das Vertrauen, daß diese Gewißheit, die ein solches Leben geschaffen und getragen hat, keine Illusion, keine Irrung war, sondern das Erleben der höchsten und wahrsten Wirklichkeit. Wenn etwas, so vermag darum dies Leben auch auf uns den Mut zu übertragen, auf diesen Glauben unser eigenes Leben zu gründen, und indem wir in dem Glauben an die Liebe Gottes hinauskommen über Sorge und Furcht und Sünde, wird Jesus uns zum Erlöser.

Otto Buchhellen „Lebensziele“. Eine Einführung in die Grundfragen des religiös-sittlichen Lebens für die Jugend und ihre Freunde*). (Quelle & Meyer, Leipzig. 276 S. Geb. M. 4,80.)

Das Riesenspielzeug. Von Chamisso.

Von R. Säemann, Uhlstädt.

I. Gedichtbehandlung.

1. Ziel: Eine Riesentochter bringt einen Bauer mit Pflug und Pferd als Spielzeug heim.

2. Vorbereitung: In welcher Geschichte erzählt die Bibel von einem Riesen? Wie groß war er? Daraus könnt ihr erschen, was für

*) Das Buch eignet sich vorzüglich als Geschenk für unsere reisere, gebildete Jugend, besonders auch als Konfirmationsgabe. Die fünf Kapitel handeln von Jesus, Weltanschauung, Charakterbildung, sozialem Leben und der Kirche. Auch der gebildete Erwachsene wird es mit großem Nutzen lesen.

Menschen wir Riesen nennen; nämlich? Selbst eine Riesentochter, die noch ein Kind ist, besitzt eine Größe und Stärke, über die wir erstaunen müssen. Beweise das im Hinblick auf unser Ziel! Heim — wo mag sie wohl gewohnt haben? Auf hohem Berge thronte die aus gewaltigen Felsblöcken erbaute Burg. Ihr Herr war der Riesenritter. Befreit von den Mühen des Lebens, kannte er nur das Wohlleben. Auch heute saß er in behaglicher Stimmung beim kühlen Wein — da öffnete sich die Thür, und jubelnd trat die Riesentochter mit dem Riesenspielzeug herein. Was möchtet ihr jetzt weiter wissen? Hört!

2. Darbietung: Str. 1—6. „Burg Niedeck ist im Elsaß der Sage wohl bekannt . . .“ Was möchtet ihr jetzt weiter wissen?

Str. 7—11. „Der Alte saß am Tische und trank den kühlen Wein . . .“

Nacherklärungen: Sonder Wartung = ohne Aufsicht. Haslach = der Name für eine bestimmte Ortschaft. „Es spricht der Stamm der Riesen aus Bauernmark hervor“ = das Geschlecht der Riesen verdankt dem Bauernstande seine Kraft und sein Bestehen.

Gliederung und Nacherzählen. I. Die verschwundene Riesenburg Str. 1. II. Das Riesenfräulein findet einen Bauer und trägt ihn als Spielzeug auf die Burg. Str. 2—5. III. Der Riesenritter tadelt die Tochter und klärt sie über die Bedeutung des vermeintlichen Spielzeuges auf. Str. 6—9. IV. Die verschwundene Riesenburg. Str. 10.

Zusammenhängende Wiedergabe der Sage. Im Elsaß liegt eine längst verfallene Burg, die Burg Niedeck. An sie schließt sich folgende Sage an: Als die Tochter eines in der Burg wohnenden Riesenritters einmal ohne Aufsicht war, stieg sie unbemerkt den Berg hinab und verlief sich in das Tal. Bei Haslach kam sie in die Nähe von Dörfern und Städten. Da sie noch niemals die Burg verlassen hatte, erschien ihr alles fremd. Plötzlich erblickte sie einen pflügenden Bauer. Das Bewegliche des Ganzen gefiel ihr so, daß sie den Bauer samt seinem Gespann und Pfluge in ihr Tuch packte und als Spielzeug eiligst zur Burg trug. Der Riesenvater saß gerade in behaglicher Stimmung beim kühlen Wein, als seine Tochter mit dem zappeligen Spielzeuge eintrat. Anfangs freute er sich über den Jubel des Kindes. Als er aber sah, was die Tochter angerichtet hatte, tadelte er sie und erklärte ihr, daß der Bauer kein Spielzeug sei; denn ohne die Bauern hätten die Riesen kein Brot. Das Geschlecht der Riesen verdanke dem Bauernstande allein seine Kraft und sein Bestehen. Dann gebot er ihr, das vermeintliche Spielzeug sofort wieder an seinen Ort zu stellen.

Was will uns Chamisso in diesem Gedichte lehren? In einem Volke gibt es außer dem Bauernstande noch viele andere Stände; z. B. ? Beweise, daß sie alle — wie das Riesengeschlecht — aus dem Bauernstande hervorgegangen sind! Und ferner, daß der Bauernstand das unentbehrlichste Glied eines Volkes bildet! Es ist darum ein Unrecht, wenn viele Menschen mit Geringschätzung auf den Bauernstand herabsehen, oder wenn der Bauer zum Spielball der Laune und Willkür der Herrenleute gemacht wird, wie es damals der Fall war,

als er dem Gutsherrn erbuntertänig sein mußte. Ohne den Bauernstand kann die Gemeinschaft des Volkes eben nicht bestehen. Wie ist das in dem Gedichte ausgedrückt?

5. Vergleichung mit dem Gedichte: Die Riesen und die Zwerge.

6. Kurzes Lebensbild Chamisso's.

II. Diktat und Aufsatz.

1. Thema: Warum müssen wir den Bauernstand hochschätzen?

a) Weil alle übrigen Stände aus ihm hervorgegangen sind. b) Weil er allen die notwendigsten Lebensmittel verschafft. c) Weil er in Folge seiner Eigenschaften die besten Kräfte für das Heer liefert. (Religiöser Sinn, Gesundheit, Fleiß und Ausdauer, Heimats- und Vaterlandsliebe.)

2. Das vorbereitende Diktat. Schlimme Zeiten für den Bauernstand.

Es hat Zeiten gegeben, in denen Edelleute die Bauernarbeit als etwas Kleines bewerteten und darum mit Geringschätzung auf die bäuerliche Bevölkerung herabzusehen. Ein solches Verhalten war um so schlimmer, als die Adligen ursprünglich aus dem Bauernstande hervorgegangen waren. Diesem unentbehrlichsten Gliede eines Volkes legten sie noch dazu so drückende Abgaben auf, daß ihm kaum die notwendigsten Lebensmittel übrig blieben. Es war daher nicht zu verwundern, daß darunter die Gesundheit der Bauern litt und jene Eigenschaften in ihnen ertötet wurden, ohne die ein geordneter Staat nicht bestehen kann. Bald schwanden der religiöse Sinn, der Fleiß und die Ausdauer und die Liebe zum Vaterlande. Der Bauer vergaß, den Schöpfer aller Dinge zu ehren, und war nicht mehr bereit, für die ererbte väterliche Scholle zu sterben. So war es denn höchste Zeit, daß zu Anfang des 19. Jahrhunderts der Freiherr vom Stein einen freien Bauernstand schuf. Die Freiheitskriege bewiesen dann aufs deutlichste, daß nur ein solcher Bauernstand die besten Kräfte für das Heer stellen und eine feste Stütze für den Staat bilden konnte.

Wörter mit typischen Formen: Feind, Land, Stand, (Aufstand), Bild (bilden, die Unbilden, vorbildlich), Glied, leiden, der Boden, die Weide (in die Weite sehen), Forderung, befördern, Gesundheit, Dinge, drängen, Ausdauer; treiben (trieb, trüb), Not, der Wert (bewertet), Staat, Leute, Naturgewalt, Getreide.

3. Orthographische und grammatische Übungen.

a) Wortbildung: Hauptwörter mit der Endung „ung“.

Hochachtung, Geringschätzung, Beschäftigung, Bevölkerung, Witterung, Anstrengung, Forderung.

Bilde Hauptwörter mit der Endung „ung“ aus: bewerten, bilden, entbehren, besitzen, hervorheben, fühlen, ehren, befördern, gesunden, liefern, entwickeln, begründen, ursprünglich, verwundern, ordnen, deuten, wohnen, erreichen, anerkennen, erfüllen, verführen.

Anm. Alle Wörter sind dem Aufsätze und Diktate entnommen.

b) Hauptwörter mit verschiedenem Geschlecht.

Unterscheide in Sätzen: Der, das Bauer; der, die Flur; die, das Steuer; der, das Bund; der, das Verdienst; der, das Tor; der, die Taube; der, die Mast; der, die Leiter; der, die Sprosse; der, das Erbe; der, das Teil; der, die Heide.

c) Bindewörter, die oft verwechselt werden.

Wie oder als? Viel leichter — der Stadtbewohner erträgt der Bauer die Unbilden der Witterung. — die Frondienste unerträglich wurden, empörten sich die Bauern. — man's treibt, so geht es usw.

d) das Komma vor denn, daß, wie, daher, darum, aber, da, so usw. Dazu ist keine Ursache vorhanden, denn der Bauer liefert uns die notwendigsten Lebensmittel. Dazu kommt, daß er eine Reihe vorbildlicher Eigenschaften besitzt. Der Bauer fühlt, wie ohnmächtig er den Witterungsverhältnissen gegenüber ist usw.

4. Niederschrift: Warum müssen wir den Bauernstand hochschätzen?

Von vielen Leuten wird die Bauernarbeit als etwas Kleines bewertet und darum mit Geringschätzung auf die bäuerliche Bevölkerung herabgesehen. Aber dazu ist keine Ursache vorhanden, denn alle übrigen Stände sind erst aus dem Bauernstande hervorgegangen. Da er ihnen die notwendigsten Lebensmittel verschafft, bildet er das unentbehrlichste Glied eines Volkes. Dazu kommt, daß die Bauern eine Reihe Eigenschaften besitzen, ohne welche der Staat nicht bestehen kann. In erster Linie ist ihr religiöser Sinn hervorzuheben. Der Bauer fühlt, wie ohnmächtig er den Naturgewalten gegenüber ist, und lernt den Schöpfer aller Dinge ehren. Die Beschäftigung in freier Luft befördert ferner seine Gesundheit. Viel leichter als der Stadtbewohner erträgt er darum die Unbilden der Witterung und körperliche Anstrengungen. Seine Arbeit drängt ihn auch zum Fleiß und zur Ausdauer hin, denn ohne Fleiß ist dem besten Boden kein reicher Ertrag abzurufen. Besonders wollen wir noch hervorheben, daß der Bauer mit großer Liebe an der ererbten väterlichen Scholle hängt. Seine sich daraus entwickelnde Heimats- und Vaterlandsliebe könnte für viele vorbildlich sein.

Aus alledem erhellt, daß die andern Stände begründete Ursache haben, auf die bäuerliche Bevölkerung mit Hochachtung hinzublicken.

5. Übungsstoff zu: Die Länge des Selbstlautes.

a) Wörter aus dem Aufsatze: Ursache, bewerten, vorhanden, notwendig, Naturgewalten, Ertrag; ihn, unentbehrlich, ohne, fühlen, ohnmächtig, ehren, Stadtbewohner; Reihe, herabgesehen, bestehen.

b) Fibelmaterial. ah, äh: Hahn, Hähne, Zahn, Zähne, Jahr, Eisenbahn, Mähne, Mähre — oh, öh: Sohn, Söhne, Bohne, Lohn, Ohr, Höhle, Mähre, hohl, wohnen — uh, üh: Schuh, Uhr, Mühle, Huhn, Kühner, Stuhl, Stühle — eh: Reh, Lehm, Mehl, Lehne, Lehrer, sehr, fahren — ih: ihn ihm.

c) Regelbuch § 16 und § 18.

aa, die Länge des Selbstlautes wird meist nicht bezeichnet, wenn mehrere Mittlaute am Anfang oder am Ende der Silbe stehen.

Übe: Kloster, Flur, hörig, verwüsten, schlagen, war, Schaden,

Kriegsnot, Abgaben, Frondienst, gären, empören, tragen, zogen, Scharen,
— die Übungswörter des Regelbuches sind immer anzuschließen.

bb) Ein Dehnungs-h steht nur vor l, m, n, r.

Übe: wohl, der Wohlwollende, mitwählen, ihr, mehr, kehren, Auf-
rührer, verführen, fortführen, ehren. Regelbuch!

cc) Steht „h“ zwischen zwei Selbstlauten oder am Ende der Silbe,
so ist es kein Dehnungs-h.

Übe: Fehdezeit, Vieh, mähen, allmählich (allgemächlich), Höhe, Roheit,
Rohheit. Regelbuch!

Schreibe ferner richtig: soweit, niemand, auferlegt, erreichten, uner-
träglich, anerkannt, Niederwerfung, Volksfreiheit.

Das methodische Diktat (ins Buch!). Die Länge des
Selbstlautes.

Wie der deutsche Bauer ein Spielball der Herrenleute war: Am
meisten hatten in der Fehdezeit die hörigen Bauern zu leiden,
die außerhalb der Stadt-, Burg- oder Klostermauern wohnten.
Der Feind trieb ihnen das Vieh von Stall und Weide, mähete das
Getreide ab und verwüstete die Fluren. Die Roheit ging wohl
soweit, daß mancher Bauer erschlagen oder gefangen fortgeführt
wurde, und niemand war, der ihm seinen Schaden ersetzte. War
die Kriegsnot vorüber, so wurden ihm noch größere Abgaben aufer-
legt. Die Frondienste erreichten allmählich eine unerträgliche Höhe.
Da garte es unter den Bauern, und sie empörten sich. Ihre
Forderungen wurden von allen Wohlwollenden anerkannt, aber die
Bauern selbst trugen am meisten dazu bei, daß sie nicht erfüllt wurden.
Durch Aufrührer ließen sie sich verführen und zogen in Scharen
raubend durch das Land. Nun kehrten die Fürsten die Waffen
gegen sie. Nach Niederwerfung des Aufstandes wurde ihnen der
letzte Rest der Volksfreiheit genommen; sie durften keine Versammlungen
und kein Gericht mehr halten, nicht mehr mitwählen und keine
Waffen mehr tragen.

6. Anschluß freier Aufsätze: Wie ich meinen Eltern bei land-
wirtschaftlichen Arbeiten geholfen habe. — Wie der Landmann seinen
Ackerboden zubereitet. — Arbeiten des Bauers in den vier Jahreszeiten.
— Als wir bei der Dreschmaschine standen o. ä.

Jose Blätter.

I. Fertilikon.

Dichter im deutschen Schulhause.

Von C. Biegler.

45. Chr. Grütz.

Christian Grütz wurde am 30. August zu Drachhausen in der Nieder-
lausitz als Sohn eines Landmanns geboren. Er besuchte von 1849—1851 das
Seminar zu Neuzelle und ging bald darauf nach Berlin; hier wirkte er zuerst

an Privatschulen, trat 1860 in den städtischen Schuldienst und wurde 1873 Rektor einer Gemeindeschule. Seit einigen Jahren lebt er im Ruhestande.

Seine Gedichte liegen in zwei Sammlungen vor: „Mutterliebe“. Ein Weihgeschenk. 4. Auflage. Berlin 1908. R. Appelius. „Herzensklänge“. 2. Aufl. Berlin. R. Appelius. Einige seiner Gedichte sind in Volksschullesebücher übergegangen.

* * *

Ach, wie warm ist Mutterarm!

(„Mutterliebe“. S. 9.)

Ach, wie warm ist Mutterarm!
Wenn das Kind vor Frost erbebt,
Zammernd seine Händlein hebt,
In dem treuen Mutterarm
Wird es ruhig, wird es warm.

Ach, wie lieb ist Mutterblick!
Wie der Sonne lieblich Bild,
Immer ist er treu und mild;
Selbst wenn er zu zürnen scheint,
Treu und gut er's dennoch meint.

Ach, wie gut ist Mutterherz!
Seine Liebe, seine Treu,
Nimmer müde, immer neu, —
Tag und Nacht es segnend geht,
Bis es liebend stille steht.

Dann eile du ans Mutterherz!

(M. a. D. S. 71.)

Wenn um dich her gar bang und schwer
Des Schicksals Stürme drohen,
Und auf des Lebens wildem Meer
Die jähen Blitze lohen,
Dann eile du ans Mutterherz,
Da bricht sich aller Erden Schmerz.

Wenn dir im eignen Busen nagt
Der Gram, die bittre Reue,
Das bange Herz oft zagt und klagt,
Daß nichts mehr es erfreue,
Dann eile du ans Mutterherz,
Da teilt sich auch der größte Schmerz.

Wenn du die Menschen um dich her
Wohl möchtest flieh'n und hassen,
Weil sie so kalt und liebeleer
Verstoßen dich, verlassen,
Dann eile du ans Mutterherz,
Da schmilzt die Liebe Haß und Schmerz.

II. Rundschau.

1. Zeitgeschichtliche Betrachtungen.

Das preussische Abgeordnetenhaus hat das Lehrerbefoldungsgesetz verabschiedet; nun hat das Herrenhaus das Wort. Wenn auch anzunehmen ist, daß die wesentlichen Bestimmungen des Gesetzes dort keine Änderung erfahren werden, so wollen wir trotzdem mit unserm Urteil über das Gesetz einstweilen warten, denn die Vertreter der Städte werden wohl noch heftigen Widerstand versuchen, und wir können ihnen dies nicht verdenken; denn die Städte sind jetzt Borussia's Stiefkinder. — Wer nach der Einreihung der Volksschullehrer in die Staffeln unseres Beamtentums der Ansicht war, man denke von der Bedeutung der Volksschule nicht hoch, der wird durch eine Bewegung jüngster Zeit wieder anders belehrt. So fand in Düsseldorf unter dem Vorsitz des Oberbürgermeisters eine Versammlung von hervorragenden Männern aller Berufe und Stände statt, in der Regierungsrat Dr. Wegenborn einen Vortrag über den Deutschen als Staatsbürger hielt. Die Versammlung stimmte nicht nur der Forderung eines systematischen Unterrichts in der Bürgerkunde an allen mittleren, höheren und Hochschulen einmütig zu, sondern sie tat noch mehr, um den Stein endlich ins Rollen zu bringen: Sie beschloß, eine diese Forderung erläuternde Eingabe an den Reichskanzler und an sämtliche Minister zu richten. Am 9. Februar hat Fürst Billaow darauf geantwortet und die Prüfung der Frage versprochen, wie weit die Schule hier dienen kann. Auch er hofft, daß durch solchen Unterricht die Freude am Vaterland wachsen wird. — Die Sache selbst verdient fraglos die warmste Unterstützung. Aber man erwarte und verlange die Lösung dieser Aufgabe um Himmelswillen nicht von der Volksschule, wie es die Deutsche Zeitung in einem Leitartikel der letzten Wochen tat. Bei den Volksschülern fehlen alle psychologischen Grundlagen für die Aufnahme der hier in Betracht kommenden Stoffe. Nein, die Arbeit auf

diesem Gebiete muß neben der höheren Schule der Fortbildungsschule vorbehalten bleiben. Wenn man darum jetzt überall an inneren Ausbau dieser Schule geht, so sollte man nicht, wie bisher, sein Augenmerk allein darauf richten, die Fortbildungsschule als Berufsschule in den Dienst von Handel und Handwerk zu stellen, sondern sie auch als staatsbürgerliche Erziehungsschule der Gesamtheit des Volkes dienstbar zu machen. Nur auf diesem Wege wird es endlich gelingen, unsere Jugend, die künftigen Staatsbürger, davor zu schützen, in politischen und staatsbürgerlichen Dingen der Macht des Zufalls und der Gewalt der Parteiphrase zum Opfer zu fallen. Sollen trotzdem die Volksschullehrer auch hier ihre Hilfe leihen, so muß bestimmt erwartet werden, daß sie selbst mehr Gelegenheit erhalten, in öffentlichen Angelegenheiten mitzuwirken, damit sie das abstreifen, was man als schulmeisterliche Pedanterie geißelt. Wir halten es darum für selbstverständlich, daß ihnen nach Aufhebung des kommunalen Steuerprivilegs in Preußen das passive Wahlrecht für die Stadtverordnetenversammlung gewährt werde. Wir können es auch nicht verstehen, wie die preussische Unterrichtsverwaltung dem Antrag Schiffer auf Zulassung der Volksschullehrer zum Schöffenamte entgegenzutreten konnte. Man läßt doch ohne Bedenken wegen der Vieh- und Volkszählungen den Unterricht in Landschulen ausfallen. Warum soll dies unmöglich sein, wenn der Lehrer als Schöffe tätig sein soll? Bei der Menge der Lehrer sind leicht Vorsichtsmaßregeln möglich, die einen wirklichen Schaden für die Schule verhindern könnten. In Sachsen erklärte vor kurzem der Kultusminister Dr. Beck im Landtage, es würde jetzt, besonders nach Einführung der Jugendgerichte, sehr erwünscht sein, wenn der Lehrer das Schöffenamt ausüben könnte, und er hat auch Schritte beim Justizministerium unternommen, um dies Ziel zu erreichen. Wir wollen der sächsischen Unterrichtsverwaltung für diese Stellung zur Lehrerwelt danken. Man hat den sächsischen Kultusminister jüngst verdächtig, als ob er berechtigten Forderungen der Zeit widerstrebe, als er einem Kandidaten des höheren Schulamts die Zulassung zum Probejahr verweigerte, weil dieser Dissident ist. Nach unserer Auffassung der Verhältnisse hat das Ministerium darin recht gehandelt; denn die Grundlagen für unsere Bildung und Erziehung sollen auch in aller Zukunft christliche sein, und daher hat ein Dissident als Lehrer in unsern Schulen für die Jugend nichts zu suchen. Jene Entscheidung Dr. Beck's ist uns noch lange kein Beweis dafür, daß er liberalen Grundsätzen abhold wäre. — Wir wenden unsern Blick nach Bremen; es ist bei vielen ob seiner Stellung zu Scharrelmann übel berufen. Wer die Präparationen dieses Mannes für Lektionen über Rabe und Hund in der letzten Nr. 4 der Deutschen Schulpraxis gelesen hat, muß zugestehen, daß Sch. die Verhältnisse auf unserm Planeten mit den Augen eines Schwärmers ansieht. Man soll beileibe nicht die Disziplin in der Klasse auf die Autorität des Lehrers gründen wollen; die sieben Kinderchen sollen nicht fühlen, daß es etwas wie Arbeit und Anstrengung in dieser Welt gibt. Er schreibt: „Die Kinder kamen munter und helläugig vom Spiele nach der Rohnuhrpause in die Klasse, und ein lebhaftes Gespräch aller mit allen durchschwirrte die Schulstube, als ich hereintrat, das natürlich auch durch mein Hereintreten nicht gestört wurde. Nur einige der kleinen Mädchen, die etwas fragen wollten, kamen zu mir aus Pult. Es ist wohl eine feine Kunst und nicht von heute zu morgen zu erlernen, aus einer so fröhlich durcheinanderwogenden Kinderschar eine nur durch die Macht des Wortes gefesselte Einheit zu schaffen. Natürlich ist es leicht, durch einen „mäßigen kräftigen Schlag auf den Pultdeckel“, durch „kurze, aber energische und für alle verbindliche Kommandos“ die Augen auf den Lehrer zu richten und die Hände zum Falten zu veranlassen. Eine derartige Unteroffiziermethode befolge ich mit Absicht selbst dann nicht mehr, wenn ich auch völlig ratlos vor der Klasse stehe und noch nicht weiß, wie ich diese fünfzig schwachenden, hin und her sich bewegenden Kinderseelen einsangen soll. Lieber will ich eine Viertelstunde „vertrödeln“ und ratlos dastehen, als zu diesem allerdings „unfehlbar wirkenden Mittel“, das aber dafür auch keinen Schuß Pulver wert ist, zu greifen. So stand ich nun heute morgen auch ziemlich gottvoll oder gottverlassen, wie man's nehmen will, da und wußte nicht, wie ich den Übergang finden sollte von diesem Chaos zum Kosmos meiner gut präparierten Hühnerlektion. . . So vollzieht sich die ganze Lektion in fröhlicher Unterhaltung.

Kein Kind merkt, daß es lernen soll, und gibt darum alles, was es schon selbst erlebt hat, zum besten.“ — Daß jedoch die Leute in Bremen nicht so schlimm sind, wie sie uns dargestellt werden, lehrt ein Beschluß der Bürgererschaft vom 10. Febr., durch den der Vorschlag des Senats, einen Schulkonvent zu gründen, gebilligt wird. Diese Körperschaft soll Schulfragen beraten; ihr sollen von jeder Schule der Vorsteher und ein anderes Mitglied des Kollegiums angehören. Die Bremer Lehrerschaft hatte gewünscht, es sollen alle Lehrer und Lehrerinnen Mitglieder sein, und damit wieder einmal gezeigt, wie sehr sie geneigt ist, über das Ziel hinauszuschießen. Es kann nicht oft genug betont werden, daß wir zwar nicht gebüdt und mit scheuer Miene unsere Forderungen zu vertreten brauchen, daß wir aber besonnen prüfen müssen, was erreichbar und angemessen ist; denn wir leben nicht in Utopien. — Weniger erfreulich klingen die Nachrichten aus Oldenburg und Bayern. Dort hat der Landtag die Aufhebung der geistlichen Schulaufsicht beschlossen, aber die Regierung stellt diesem Beschluß ein hartes Nein entgegen. In Würzburg straft man den Lehrer Beyhl wegen seines Kühnens, vielleicht zu temperamentvollen Auftretens gegen die Regierung (man müßte wohl eigentlich sagen „gegen das Zentrum“) durch Sperrung der fälligen Gehaltszulage. So suchen politische Parteien ohne Rücksicht zu zermalmen, was sich ihnen in den Weg stellt, und darum sollte jeder, der sich auf die politische Arena begibt, klaren Blick und ruhiges Blut bewahren, damit sich die Wogen an ihm machtlos brechen. Daher ist es auch nicht wohlgetan, wenn ein ganzer Stand auf dieselbe politische Partei schwört, und es erfüllt uns mit großem Bedenken, wenn jetzt ein Teil der Lehrerschaft sich vom Bund der Landwirte ins Schlepptau nehmen läßt. Dieser Bund hat in seinem Wesen etwas Demagogisches; er vertritt rücksichtslos seine Sonderinteressen; hohe Ideale sucht man bei ihm vergebens. Wir könnten es aber ebensovienig billigen, wenn sich der Deutsche Lehrerverein dem Freisinn in die Arme würfe; denn dieser hat zwar viel schöne Worte für die Volksbildung; seine Handlungen jedoch entsprachen an den Stellen, wo er seinen Worten die Taten folgen lassen könnte, leider nicht immer den Worten. Darum soll jeder Lehrer als Staatsbürger sich ohne Scheu für eine Partei entscheiden; unser großer Verband aber soll politisch neutral sein.

2. Pädagogische Mitteilungen.

„Wie ich meinen Katechismus lese“. Ernst Linde. „Allg. Deutsche Lehrerzeitung“ 1908, Nr. 46. Ich würde es niemals aufheizen, den Katechismus wie ein Lehrbuch dem gesamten Religionsunterricht auf der Oberstufe zugrunde zu legen. Entspricht es schon unserer gesamten geläuterten Auffassung von dem, was Religion ist, schlecht, diese für lehrbar zu halten — in dem Sinne, wie man Geschichte, Naturwissenschaft, Rechnen usw. lehrt — so ist eben doch der Katechismus Luthers, wie überhaupt jedes religiöse Dokument aus dem 16. Jahrhundert, nicht der getreue Ausdruck unserer Religion. Und so hielte ich es gerade im Interesse einer höheren religiösen Bildung für dringend geboten, bei der Behandlung des Katechismus darauf hinzuweisen, wie und worin er nicht mehr unsern religiösen Anschauungen entspricht. Der Katechismus ist das persönliche Bekenntnis eines geistseigentlichen Menschen aus dem 16. Jahrhundert — der seinerseits schon noch ältere Bekenntnisse durchaus freimütig und unbefangen „umgedeutet“ hat; — und als solches ist er uns nicht als eine Regel und Richtschnur unseres Glaubens gesetzt, sondern als ein Mittel gegeben, unser eigenes religiöses Leben daran zu orientieren. So lese ich ihn, und so sollte er auch in der Schule behandelt werden. Dann würde er auch aufhören, den Lehrern als ein unerträgliches Joch auf dem Nacken zu liegen.

„Das wandelnde Erziehungsideal unserer Zeit.“ Prof. W. Rein. „Lehrerzeitung f. Thür. u. Mitteldeutschl.“, 1908, Nr. 46. Das wandelnde Erziehungsziel ist ein Zerstück in der Hand der modernen Sophisten und Dialektiker, denen die Erziehung im Begriff der Bildung aufgeht. Das Erziehungsziel ist nicht wandelbar. Bildungsideale wechseln mit den Zeiten. Insofern die Inhalte des kulturgeschichtlichen Werdeganges sich wandeln, insofern kann man allenfalls von

einem Wandel des Erziehungszieles sprechen. Wer aber die tiefgreifenden Unterschiede zwischen den Begriffen Erziehung und Bildung sich vergegenwärtigt, wird sich wohl hüten, eine solche Unklarheit in die Fassung des Erziehungszieles einzutragen. Es wird den Inhalt des letzteren nicht mit dem Begriff der Bildung decken und sagen: Letztere wandelt sich mit den Fortschritten der Menschen, mit denen die Erziehung Schritt halten will. Aber als fester Kern innerhalb des Bildungswandels bleiben die sittlichen Ideale, aus denen das Erziehungsziel sich zusammensetzt, die großen einfachen Landmarken der Moral.

Die Waldschule. W. Lange. „Päd. Warte“ XV, 20: Die Waldschule ist für solche Schüler bestimmt, die infolge ihrer körperlichen Schwäche in den großen Gemeindeschulen mit ihren vollen Klassen und dem anstrengenden Arbeitsplan nicht recht vorwärts kommen können. Sie erstrebt neben der Hebung der Kräfte ihrer Schüler als gleichberechtigtes Ziel die Durchführung des vollen Schulplanes und nimmt daher nur solche Schüler auf, deren Gesundheitszustand einen regelmäßigen Unterricht noch zuläßt. Trotz der vielen Freunde, die sich zur Waldschule bekennen, schreitet ihre praktische Verwirklichung, wohl wegen der Kostenfrage, nur langsam fort. Zurzeit bestehen außer in Charlottenburg noch Waldschulen in Mülhausen i. E., M.-Gladbach, Straßburg i. E., Elberfeld, Lübeck und Dortmund, ferner in Woolwich bei London und in Manchester. Die gesundheitlichen Erfolge sind sehr günstig. Im Unterrichte konnten die Waldschüler so weit gebracht werden, daß sie in ihrer Schulbildung gegen ihre ehemaligen Klassengenossen nicht zurückblieben und nach ihrer Rückkehr in die Gemeindeschulen mit ihnen Schritt halten konnten. Mit der gemeinsamen Erziehung beider Geschlechter wurden nur gute Erfahrungen gemacht. Die Waldschule ist eine Erziehungsschule; das sog. Arbeitsprinzip ist darin teilweise verwirklicht, eine wichtige Rolle spielt der Unterricht im Freien. Eine Versuchsschule für neue Methoden und Lehrpläne will und kann sie aber nicht sein.

„Die Gestaltung des Rechenunterrichts mit Bezug auf die Anforderungen des praktischen Lebens.“ Otto Winter. „D. Bl. f. erg. Unt.“ 1908, Nr. 42 bis 44. Die mangelnden Erfolge des Rechenunterrichts haben ihren tiefsten inneren Grund in dem einseitigen, mechanisierenden und jeden sachlichen Hintergrund entbehrenden Zahlenrechnen. Ein mehr äußerer Grund ist gegeben in der fertigen, schematisierten Fassung der Textaufgabe unserer Schülerrechenhefte. Diese, die ursprünglich nur dienen, nur ein Hilfsmittel für den Rechenunterricht sein sollten, sie beherrschen und bevormunden jetzt Lehrer und Schüler in einer Weise, die jedes selbständige Auffinden und Erarbeiten von Aufgaben ausschließt. Namentlich ist der Rechenunterricht der ersten Schuljahre durch stofflich viel zu hohe und verfrühte Ziele derartig mechanisiert worden, daß er in seinem Werte und seinen Folgen auf gleicher Stufe mit dem mechanischen Lesen steht. Das Volksschulrechnen aus dieser unwürdigen Sphäre zu erheben, es frei von aller schulmeisterlichen Bedanterie mit dem rechnenden Leben in Verbindung zu setzen, das müßte sich der Stand mit allen Kräften angelegen sein lassen, der so gerne von dem Sage Gebrauch macht: „Nicht für die Schule, sondern für das Leben!“

„Auf welche Gebiete haben sich die Belohnungen der Schule und ihrer Nebeneinrichtungen zu erstrecken, um die Gesundheitspflege zu fördern?“ M. Vogelahn, „Päd. Warte“, XV, 20: Durch Gründung von Jünglings-, Jungfrauen- und Turnvereinen und vor allem durch die Einführung des obligatorischen Fortbildungsunterrichts ist der Schule die Möglichkeit zu geben, die heranreifende Jugend über den Wert der Leibesübungen, einer zweckmäßigen Ernährung, Kleidung und Wohnung und einer vernünftigen Lebensweise zu belehren, um so unmittelbar oder mittelbar die körperliche Erziehung leiten zu können. Familie, Staat und Gemeinde schaffen die erforderlichen gesundheitlichen Einrichtungen: Die Familie sorgt für zweckmäßige Ernährung, Wohnung und Kleidung der ihr angehörenden Mitglieder. Die Gemeinde und der Staat sorgen für Sport- und Spielplätze und Spielgeräte, für Turn- und Schwimm-Anstalten, öffentliche Anlagen, Licht- und Luftbäder und für eine gesunde geistige Betätigung der Jugend durch Errichtung von Volksbibliotheken und Volklesehäusern.

3. Sprachhefte des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins.

Sw. Hochwohlgeboren.

Wie soll man das Sw. lesen in Sw. Majestät, Sw. Erzellenz, Sw. Hoheit, Hochwürden, Hochwohlgeboren usw.? Das w ist bekanntlich die veraltete Schreibung des u, die wir eigentlich längst hätten über Bord werfen sollen; aber sie ist wohl noch amtlich vorgeschrieben. Es heißt zunächst „Euer Majestät“ usw., und „Euer“ ist die ungebeugte Form des besitzanzeigenden Fürwortes, d. h. die ursprüngliche Wesallform des persönlichen Fürwortes „ihr“; denn bekanntlich sind unsere besitzanzeigenden Fürwörter alle eigentlich nichts anderes als die Wesfälle der persönlichen, was man ja besonders gut noch daran erkennen kann, daß der Beisatz dazu im Wesfall stehen muß, z. B.: Mein, des Feldmarshalls, strenger Befehl usw. Da die Hauptwörter in diesen Fügungen meist weiblich sind, so verwandelt man das unverstandene „Euer“ im ersten und im vierten Fall gar oft zu „Euere“ und beugt dann im zweiten und im dritten Fall oft „Eurer“. Die alte Form „Euer“ ist aber in allen vier Fällen durchaus zu dulden, entspricht sie doch auch schließlich überhaupt am besten dem Altsächsischen und Fopfigen, das diese Formeln nun einmal an sich haben. Im zweiten und dritten Fall könnte man sie auch einigermaßen richtig damit verteidigen, daß aus „Euerer“ beim schnellen Sprechen „Eur(er)“ und also „Euer“ wird, wie man ja auch „Zauberin“ statt „Zaub(e)rerin“ sagt usw. — Die Dativform „Eu(e)rer“ wirkt übrigens besonders häßlich, wenn das Hauptwort nicht weibliche Einzahl ist, sondern Mehrzahl ist oder wenigstens zu sein scheint (Euerer Gnaden), aber g. ichmäßig mit jenen anderen behandelt wird; und ebenso auffällig wirkt sie bei Hochwohlgeboren, wo wir ja auch kein weibliches Hauptwort herausfühlen, weniger bei Majestät und Erzellenz, bei denen man sie wie bei Hoheit u. ä ganz natürlich findet, weil man sie als besitzanzeigendes Fürwort zu diesen weiblichen Wörtern auffaßt. Na, von diesem Hochwohlgeboren-Fopse wollten wir uns ja eigentlich befreien, nicht wahr? Aber wie oft müssen wir uns noch so anreden lassen: Euere Hochwohlgeboren, oder in Vordrucken „Euer . . . ohlgeboren“, wo dann nach Belieben „W“ oder „Hochw“ eingeschrieben werden soll, oder gar, wie das auch in Rundschreiben vorkommt: „Euer pp. (!!) ist bekannt, daß . . .“, oder: „Sw.! Hierdurch bitten wir Sie höflichst usw.“ Ist das nicht die Höhe des — bleiben wir parlamentarisch: heiligen Papierius?

III. Büchertisch und Lehrmittelschau.

1. Besprechungen.

S. Bang, Aus fünfundzwanzig Amtsjahren. Ansprachen, Reden und Vorträge. 2. Aufl. 319 S. Gr. 3,80 M. Teubner, Leipzig.

Der bekannte Verfasser ist zweifellos ein glänzender Redner, dem die Worte mit virtuoser Gewandtheit und pastoralem Pathos in überreicher Fülle von den Lippen fließen. Kunstvoll aufgebaute Perioden in lebhaften, oft schwungvollen Rhythmen erhöhen die oratorische Wirkung. Allerdings habe ich beim stillen Durchlesen der Ansprachen nicht selten den Eindruck gehabt, als stände ich vor einem schönen Feuerwerk, das zur Ehre des Tages abgebrannt wird, oder vor dem farbenprächtigen Spiel zerstäubter Wassertropfen, die im funkelnden Schein der Festessonne lustig über das stillstehende Triebrad der Alltagsmühle dahinflutschen. Dies mag bei manchen Gelegenheiten ganz angebracht sein; je ernster aber die Feiertunden sind, desto einfacher und natürlicher, aber auch desto ferniger und konkreter sollten unsere Worte in eindringlicher Kürze sich den Zuhörern ans Herz legen. Indessen bieten die mitgeteilten 50 Reden verschiedenster Art mancherlei Genuß und Anregung; namentlich werden solche Kollegen nicht ohne Gewinn zu dem Buche greifen, die selber öfter genötigt sind, längere oder kürzere Ansprachen im Schulleben halten zu müssen.

Wendenburg, Weißensee-Berlin.

Dr. Dornblüth, **Hygiene der geistigen Arbeit.** 258 S. Deutscher Verlag für Volkswohlfahrt, Berlin. Geb. M. 4,—.

Die Statistik hat nachgewiesen, daß der Lehrerstand einen sehr hohen Prozentsatz Nervenkrankheiten enthält. Wir haben daher Anlaß, die Ratschläge, die uns der Nervenarzt Dr. D. gibt, wohl zu beachten. Er behandelt das Thema in 13 Kapiteln, die eine Fülle von Anregungen in populärer Form bieten. Wir nennen: Gedächtnis, Willenskraft, Arbeit und Ermüdung, Arbeit und Stimmung, Erholung, Schlaf, Ernährung des geistig Arbeitenden. Nicht nur für sich findet der Lehrer guten Rat; folgende Kapitel greifen unmittelbar ins Schulleben ein: Erziehung zur geistigen Gesundheit im Kindesalter, Hygiene des Geistes im Schulalter. Um unsern Lesern einen Einblick in die Art zu geben, wie D. das Thema erfaßt, wollen wir aus dem Kapitel Erholung einige Abschnitte anführen: Unser aufregendes Zeitalter, Arbeitsdauer, Arbeitspausen, Beginn der Tagesarbeit, Morgen und Abendarbeit, Zubettgehen, Aufmerksamkeit, Ökonomie der Arbeit, verkehrte Erholungen, Abwechslung, Beschäftigung mit der Kunst, Liebhabereien, Sport, Turnen, Wanderung, Sonntagsruhe, Ferien, Gebirge und See. Man wird erkennen, eine wie reiche Fundgrube das gut ausgestattete Buch ist. M. G.

Prof. Messer, **Empfindung und Denken.** Quelle & Meyer. 199 S. Leipzig 1908. M. 3,60.

Die experimentelle Psychologie hat sich diesem Gebiete mit Eifer zugewendet, und eine ganze Anzahl von Veröffentlichungen liegt vor. So ist auch die Hauptaufgabe des Buches, in die Forschungsarbeit einzuführen und sie selbst zu fördern. Dazu war aber außer dem Denken die Heranziehung der Empfindung geboten. Der Titel enthält in diesem Sinne eine Gegenüberstellung, nicht eine Zusammenstellung, wie es die Assoziationspsychologie tut, von der — wie von so mancher anderen Sache — gesagt werden muß, daß sie durch die Einfachheit ihrer Prinzipien und ihre leichte Durchsichtigkeit immer noch einen Anhängerkreis besitzt, der zu ihrem Wahrheitswerte nicht im Verhältnis steht. Das Werk führt natürlich bis „vor Ort“, und das Studium desselben erfordert eine ernsthafte Arbeit. Jenes mag besonders der pädagogische Leser im Auge behalten, der in erster Linie für die praktischen Ergebnisse und Anwendungen interessiert ist. Ihn werden die eingehenden terminologischen Auseinandersetzungen, die den heute noch recht ungewohnten Bezeichnungen Hülleris sich vorwiegend anschließen, eher abstoßen als anziehen. Der Standpunkt der Wissenschaft ist in vielen der berührten Fragen keineswegs ein so einheitlicher, daß nicht die Anschauungen anderer Forscher manchem entgegenstünden, so z. B. in der Lehre vom Gefühl (Vers. nimmt mit Stumpf „Gefühlsempfindungen“ an), hinsichtlich der Fruchtbarkeit einer „reinen“ Logik, so im Urteilsprozeß, den Vers. als einen synthetischen auffaßt. Paßkönig, Leipzig.

Fries, **Die Lehraufgabe des Rechenunterrichts im ersten Schuljahr.** C. Marowsky in Minden i. W. 70 Pf.

Der Grund, der die Leistungen des Rechenunterrichts nicht zu der Höhe steigen läßt, zu der sie sich in Rücksicht auf die aufgewandte Zeit und Mühe erheben sollten, liegt in den Lehrplänen und in den Methoden. Die Lehrpläne verlangen im ersten Schuljahr die Durcharbeitung des Zahlenraumes 1—20, im zweiten die von 20—100. Der Verfasser verlangt, daß man den Zahlenraum 1—100 zunächst ohne die schwierigen Zehnerübergänge beendet. Er verwirft eine gesonderte Behandlung des Zahlenraumes 10—20. Warum? Das weist er geschichtlich und gut begründet nach.

Ich habe bereits vor mehreren Jahren in einem Jahrgang den Rechenunterricht in gleicher Weise betrieben, aber die Schwierigkeit der Zehnerübergänge ist geblieben. — Rechenlehrern der Unterstufe ist das Schriftchen zur Durcharbeitung zu empfehlen. Ferd. Brehmer.

G. Nieder, **Rechenbuch für die Oberklassen der höheren Töchter- bzw. Mittelschulen und besonders für Lehrerinnenseminare,** zugleich Heft VII als Fortsetzung des in 6 Hefen erschienenen Rechenbuches für 6- bis 8klassige Schulen. 202 S. Halle, Schrödel. M. 1,60.

Vorliegendes Heft ist der Abschluß eines Rechenwerkes, wovon dem Rezen-

senten die vorhergehenden Hefte leider nicht bekannt sind. Doch wenn man aus dem vorliegenden Hefte einen Schluß ziehen darf auf das Ganze, so kann man es als das Ergebnis langjähriger Unterrichtstätigkeit bezeichnen. Dem so viel gehuldigten Grundsatz, im Rechenheft alle Arten von Aufgaben bunt durcheinander zu würfeln, ist der Verfasser nicht gefolgt. Er bedenkt mit Recht: wer gut unterscheidet, unterrichtet gut. Das verrät die methodische Stufenfolge der Aufgaben. Die Vielseitigkeit derselben wirkt vorteilhaft und wohlthuend auf Lehrer und Schüler. Wir finden neben volkswirtschaftlichen Aufgaben auch solche aus der Physik und Geographie, was zur Befestigung und Vertiefung dieser Stoffe nicht wenig beiträgt. Sehr eingehend sind die staatlichen Versicherungen behandelt. Die Anwendung der Gleichungen auf die verschiedenen bürgerlichen Rechnungsarten ist ein Vorzug des Buches; die Schüler erkennen dadurch die praktische Bedeutung der Gleichungen. Auch die Aufgaben aus der Raumlehre sind durchweg recht lebenswahr.

Das Buch wird nicht nur für die bezeichneten Schulverhältnisse mit Nutzen zu verwerten sein, sondern manche Lehrer anderer Schulen werden in ihm viele Anregungen für den Unterricht finden. Es wäre eine praktische Zugabe, wenn die Ergebnisse der Aufgaben in einem besondern Büchlein erschienen. Das erleichtert und sichert die Nachprüfung und erspart dem Lehrer viel Zeit. Koch.

Griese, Zeit und Zahl. Ein Beitrag zur Grundlegung der Methodik des elementaren Rechenunterrichts. 116 S. Wismar 1907, Bartholdi. M. 1,50.

Es unterliegt keinem Zweifel, daß die Methode des Elementar-Rechenunterrichts mitbedingt ist durch die Auffassung, die man vom Wesen der Zahl hat. Aber gerade in diesem Punkte sind die Meinungen noch sehr verschieden, und diese Verschiedenheit wird auch in Zukunft fort dauern, da das Wesen der Zahl stets eine Hypothese bleiben wird. Immerhin ist es interessant, auf diesem Gebiete zu forschen und neue Hypothesen aufzustellen. Wie anregend hat es gewirkt, als Rudolf Kießling in seinem Werke „Zur Reform des Rechenunterrichts“ die Behauptung aufstellte, daß „die Zahlenbegriffe nicht durch die Abstraktion von den Dingen oder ihren Merkmalen gewonnen werden, daß sie überhaupt nicht von außen kommen, von den Außengegenständen entlehnt und abgezogen werden“. — In diesem Sinne hat auch der Verfasser geforscht; er sucht in seiner Schrift den Zusammenhang zwischen Zeit und Zahl nachzuweisen. Das Buch gliedert sich in vier größere Abschnitte, deren erster überschrieben ist: Was können die Sinnesindrücke zur Gewinnung der Zahlen leisten? — Um zu beweisen, daß die sinnliche Vorstellung mit dem Begriff Zahl nichts zu tun habe, wirft der Verf. einige hochwichtige Fragen auf: An welchem Dinge nimmt man die Null wahr? Wer hat je 0 Soldaten, 0 Kugeln usw. gesehen? Oder ist etwa die Null keine Zahl? Was wäre ohne sie (-1), (-2)? Was für Dinge bezeichnen die Operationszahlen, die Multiplikatoren, die Divisoren, die Nenner der Brüche, die Potenz, der Wurzelexponent? — Der Verf. ist ferner der Ansicht, daß es uns nie gelingen wird, die Zahlen aus Raumvorstellungen zu gewinnen. Sind sie aber doch Beziehungsvorstellungen, so müssen wir uns zur Anschauungsform der Zeit wenden. Er untersucht dann in dem 2. Kapitel „Die Anschauungsform der Zeit“. — Um nun die Kantische Lehre von der Zeit als einer Anschauungsform unsers Erkenntnisvermögens möglichst klar darzustellen, bedient er sich der lichtvollen Ausführungen von Kants größtem Schüler Arthur Schopenhauer und sucht dann nachzuweisen, daß alles Zählen und Rechnen in der Zeit wurzelt. Diesen Gedanken führt er im weiteren aus in dem 3. Kapitel: „Die Wurzeln der Zahlenreihe und die Zeit“. — Es würde über den Rahmen einer Besprechung hinausgehen, wollten wir alle fesselnden Erörterungen hier auch nur andeuten. — Durch das 4. Kapitel: „Das Rechnen“, führt dann der Verf. in den Stoff des Rechenunterrichts ein. Eine Fülle anregender Gedanken, die es wohl verdienen, von dem denkenden Rechenlehrer beachtet und geprüft zu werden, sind hier unter ausgiebiger Benutzung der einschlägigen Literatur vom Verf. geboten. Daß er seine theoretischen Betrachtungen durch praktische Beispiele erläutert, erleichtert für den Leser das Eindringen in den Gedankengang des Verfassers. — Alles in allem genommen müssen wir die Schrift als einen wertvollen Beitrag zur Klärung der verschiedenen Meinungen auf dem Gebiete

des Rechenunterrichts im allgemeinen und des ersten Rechenunterrichts im besondern bezeichnen; wir empfehlen das Werkchen gern, sagen aber: „Nimm und studiere!“
Roch.

Griese, Die Zahlenreihe bis 100. Bartholdi, Wismar. 84 S. 45 Pf.

Das vorliegende Büchlein ist ein Meisterwerk. Der lückenlose, psychologische Gang, die Ausstattung und der billige Preis haben den Beurteiler geradezu entzückt. Jedenfalls werden bei diesem Heftchen Lehrer und Schüler entschieden mehr Freude an der Sache haben als mit irgendeinem andern Buche, denn die ganze Anlage fordert geradezu zu lebhafter Behandlung heraus. Einige Ausstellungen seien noch kurz erwähnt: 1. Der Beurteiler vermißt im Stufen-
gang der Subtraktionsübungen im Zahlenraum bis 100 nachstehende Aufgabenreihe

$$\begin{array}{ccc} 22-2 & | & 96-6 & | & 18-8 \\ 32-2 \text{ usw.} & | & 76-6 \text{ usw.} & | & 48-8 \text{ usw.} \end{array}$$

Diese Übungsreihe wäre wohl das erste Glied in den Abziehreihen der Grundzahlen. Sie wäre Aufgaben, wie sie Griese auf S. 33 bringt (14—2; 24—2; 44—2), voranzustellen. 2. Man sucht vergeblich nach Aufgabenreihen des Ergänzens und Messens aufwärts, des Verminderns, — Messens abwärts und des Zerlegens. Er hält endlich die schriftliche Form der Aufgabe $3:2=1$ für nicht glücklich gewählt. Vielleicht könnte sich der Verfasser auch mit nachstehender Form befreunden: $3:2=1 \text{ R. 1.}$
Schmidt.

Ratgeber für das Studium des Französischen und Englischen. Mit besonderer Berücksichtigung der Fachlehrerprüfung in Sachsen. Herausgegeben von der Vereinigung für fremdsprachlichen Unterricht. 51 S. Winters Buchhandlung, Dresden 1907. Preis ?

Das kleine Heft will eine Anleitung für das Studium der beiden fremden Sprachen zum Zwecke der Ablegung der Fachlehrerprüfung sein. Darum bringt es zunächst die gesetzlichen Bestimmungen, die für die Fachlehrerprüfung gelten. Der 2. Teil handelt vom Studium im Inlande. Hier bringt das Heft reichliche Literaturangaben für die einzelnen Zweige des Sprachunterrichts, die indes noch vielfach erweitert werden könnten. So vermiße ich unter Literaturgeschichte die Werke von Suchier (frz.) und Wülker (engl.), beide mit zahlreichen Abbildungen (Bibliograph. Institut, Leipzig), ferner Bonneson, Les écrivains célèbres de la France, 18. Jhdt. und Bonneson, Les écrivains modernes, 19. Jhdt., Fischbacher, Paris, je Fr. 4,—, endlich H. Morley, A first sketch of Engl. lit., Cassell, London, M. 7,—. Zum Verzeichnisse der fremden Schriftsteller (28) möchte ich bemerken, daß neben Beaumarchais doch wohl auch Montesquieu mit seinen Considérations und einer Auswahl seines Esprit des lois, sowie Voltaire mit einigen Dramen und Prosaschriften, namentlich Briefen, eines besonderen Studiums wert sind; ebenso, daß im Englischen Dryden, Pope, Addison, Steele, sowie die Novellisten Fielding, Smollet und Sterne wenigstens in guter Auswahl berücksichtigt werden müssen, und daß von den amerik. Schriftstellern auch Oliv. Weid. Holmes gelesen zu werden verdient. Von den frz. Wörterbüchern möchte ich auf Le petit Larive-Fleury hinweisen (Fr. 5,—, Chaudrot, Paris). Besonders wertvoll erscheint mir der 3. Teil, Aufenthalt im Auslande, der so ziemlich alles berücksichtigt, was dabei in Betracht kommt. Möge das Büchlein immer mehr vervollkommenet werden und das Interesse am Sprachstudium erhöhen helfen.
Red.

Der fremdsprachliche Unterricht in den Lehrerbildungsanstalten.

Von Mich. Finger, Rgl. Seminarlehrer. Dürr, Leipzig. M. 1,—.

Die Broschüre ist die erweiterte Form eines am 3. Okt. 1906 gehaltenen Vortrags. Alle Fragen des fremdsprachlichen Unterrichts: Bedeutung, Ziel, Stellung, Stundenzahl, Stoff, Lehrverfahren, werden eingehend betrachtet. Einen breiteren Raum nehmen die auf den Betrieb der Sprachübungen bezüglichen Ausführungen ein; sie sind für jeden Lehrer des Französischen wertvoll, und schon um ihrerwillen ist dem Buche eine weitere Verbreitung zu wünschen. Einige Druckfehler z. B. Seite 56 könnten beseitigt werden. S. 63 möchte ich noch auf Larive-Fleury, Les trois années de grammaire, und Carré. Vocabulaire franç. (beide bei Arn. Colin) hinweisen.
Red.

Lehrbuch der franz. Geschäftssprache. Von Dr. A. Bennemig, Oberlehrer an der III. Realschule zu Leipzig. Teil I, 122 S.; Teil II, 232 S. Leipzig, Glöckner.

In dem bekannten Verlage kaufmännischer Handbücher ist ein Buch erschienen, das die franz. Geschäftssprache des Kaufmanns und Gewerbetreibenden pflegen und fördern will und für kaufmännische Fortbildungsschulen bestimmt ist. Der Verfasser hält eine gründliche Kenntnis der Grammatik als unbedingt erforderlich für richtiges und fließendes Sprechen. Zusammenhängende Stücke (Anzeigen, Briefe usw.) treten erst im 2. Teile auf. Doch sind auch die Übungssätze des 1. Teiles der Praxis des Kaufmanns entnommen. Die Aussprachebezeichnung ist namentlich beim o-laut teilweise recht ungenau.

Bibliothèque française. Les femmes savantes (Molière). Einleitung, Anmerkung und Wörterverzeichnis. Von Oberlehrer Dr. Rahn. Dresden, G. Kühnmann. 1907. M. 1,20.

Dieses für die Prima bestimmte Buch ist eine unverkürzte Ausgabe des Molièreschen Lustspiels. Die Anmerkungen im besonderen Heftchen sind sehr zahlreich. Die anscheinend von Herrn Oberlehrer Dr. Rahn verfaßte Einleitung enthält eine Reihe Interpunktionsfehler und außerdem ein falsches Zitat. Le vers célèbre de Boileau que „tout le monde connait“ lautet nicht:

„J'appelle un chat un chat et Cotin un fripon“, sondern: „J'appelle un chat un chat et Rallet un fripon“. (Boileau, Satire I., 52.)

und richtet sich gegen einen schurkischen procureur, den lebenslängliche Verbannung traf. Ménage ist in der 2., Cotin in der 3. Satire erwähnt.

English library; Giberne, Agnes. The mighty Deep. Bearbeitet von A. W. Sturm. Im Auszuge mit Anmerkungen, Fragen und Wörterbuch. Dresden, Kühnmann. 11 Abbildungen. M. 1,20.

Sammlung franz. und engl. Lekturausgaben. Von Prof. Dr. Werskhoven. Modern Explorers. Mit 3 Abbildungen und Anmerkungen. Ebenda. M. 1,20.

Der bekannte Verlag veröffentlicht hiermit 2 Bände englischer Lektüre, die bestens empfohlen werden können. Der 1. Bd. bringt anschauliche und ziemlich ausführliche Schilderungen des Meeres und des Lebens darin. Die Abbildungen sind zum Teil recht gut; einige sind weniger wertvoll und hätten weggelassen werden können. Der 2. Bd. führt uns Männer wie Livingstone, — Roß, Parry, Franklin, Ranssen, — Saussure, Tyndall, Whymper vor Augen und versetzt uns in den heißen Süden, in den eisigen Norden und auf die hohen Berge der Alpen. Das Lebensbild Livingstones erscheint mir am matteften. Recht interessant sind die drei Bergbesteigungen geschildert. Ausstattung, Papier und Druck sind gut. R.

Fritz Lubrich, **Choralharfe.** Kreuschmer, Bunzlau. 50 Pf.

Wie bei den Volksliedern der zweistimmige, so bleibt beim Choral der einstimmige Gesang das Naturgemäße. Der Choral wird beim Gottesdienst einstimmig gesungen. Einstimmig sind daher die gebräuchlichsten Choräle mit den Kindern zu üben und dauernd zu wiederholen, so daß die Melodien als unverlierbares Eigentum ins Leben mitgenommen werden können. Diesem Zwecke widerspricht das dreistimmige Singen von Chorälen schon dadurch, daß es zu viel Zeit in Anspruch nimmt, so daß für die notwendige Aneignung eines Melodienschatzes nicht viel übrig bleibt oder die Pflege des weltlichen Liedes arg leiden muß. Allerdings ist bei besonderen Anlässen, z. B. Begräbnissen, die Ausführung eines mehrstimmigen Choralis nicht unangebracht, wobei aber jedenfalls dem vierstimmigen, gemischten Chorsatz der Vorrang einzuräumen ist. Für die wenigen Gelegenheiten zur Ausführung eines dreistimmigen Choralis bietet die „Choralharfe“ eine überreichliche Auswahl. Für Schulzwecke ist die dritte Stimme sehr oft zu tief geführt, welcher Übelstand aber weniger dem Bearbeiter, als vielmehr der beabsichtigten Dreistimmigkeit zur Last fällt. Der drei- und vierstimmige Kindergesang soll nicht grundsätzlich verurteilt werden. Er wirkt massiger als der zweistimmige Gesang und kann, vorsichtig angewandt, sehr wohl der Weckung des harmonischen Tonsinnes dienen. Leider aber verführt gerade

die massigere Wirkung dazu, den drei- und vierstimmigen Gesang zur Regel zu machen, und dann führt er unbedingt zum stimmlichen Verderben derjenigen Kinder, welche jahrelang verurteilt sind, die Unterstimme zu singen. Dieser Verirrung scheint mir das vorliegende Werk mit seinen 83 dreistimmigen Chorälen, falls es irgendwo an Schulen eingeführt werden soll, Vorschub zu leisten. Besser geeignet erscheint es mir für Frauen- und Männerchöre, wenngleich ich hier dem vierstimmigen Gesang den Vorzug geben würde. Hinsichtlich der Stimmführung sei bemerkt, daß sich das Unisono zweier Stimmen (wie in Nr. 8, Takt 3) bei größerer Sorgfalt wohl hätte vermeiden lassen. Als hervorstechender Mangel des Buches muß die Notierung sämtlicher drei Stimmen auf einem Notensystem bezeichnet werden. Kirsten

H. Rietsch, **Die Grundlagen der Tonkunst.** Leipzig, Teubner.

Im Anschlusse an eine Reihe populär-wissenschaftlicher Vorträge veröffentlicht der Verfasser vorliegende Allgemeine Musiklehre. Sie unterscheidet sich von gleichartigen Werken wesentlich dadurch, daß sie die grundlegenden theoretischen Kenntnisse nicht in der gewöhnlichen trockenen, zusammenhanglosen Darstellung vermittelt, sondern die musikalischen Tatsachen zu einer Kette von gegenseitig bedingten Erscheinungen verknüpft. Die genetische Darstellung des Stoffes hat es ermöglicht, manche Verhältnisse in neuem Zusammenhange vorzuführen und dadurch zu richtigerer Anschauung zu bringen. Das interessante Buch sei allen Musikfreunden aufs wärmste empfohlen. Kirsten.

Hennig, **Einführung in den Beruf des Klavierlehrers.** 334 S. Merseburger, Leipzig. Geb. M. 3,75.

Welcher Klavierspieler fühlt sich nicht berufen, Klavierunterricht zu geben? Nur wenigen kommt zum Bewußtsein, daß Klavierpiel nicht dann sein relatives Ziel erreicht hat, wenn man mechanisch mit leidlicher Geläufigkeit ein Notenstück abspielen kann. Unendlich viele ahnen gar nicht, daß in einer Sonate eine reiche Gedankenarbeit des Komponisten verborgen liegt, die ein wahrer Musiker aufzudecken versucht. H. will durch des vorliegende Buch den Klavierlehrer zu geistiger Durchdringung des Stoffes und idealer Auffassung des Berufs anleiten. Prof. und Musikdirektor H., der Leiter eines Konservatoriums in Posen, darf als ein zuverlässiger Führer angesehen werden. Er bespricht zuerst die Erfordernisse für den Beruf eines Klavierlehrers und dann die Lehrtätigkeit. Er handelt von der Anlage, der musikalischen Durchbildung und bietet eine Reihe von Lehrproben. In dem Kapitel von der musikalischen Durchbildung bringt er alles Wesentliche aus der Harmonielehre und methodische Fingerzeige, ferner eine Übersicht über das Wesen der musikalischen Formenlehre und der Musikinstrumente. Sehr lehrreich sind die Zergliederungen einzelner Werke, die er im letzten Teil des Buches bietet. Für die Unterstufe analysiert er z. B. eine Etüde von Czerny, für die Mittelstufe Clementi Nr. 7 und 16; für die Oberstufe gilt ihm besonders das Studium Bachs unerlässlich; er führt in das Verständnis der Invention in C-moll und des Präludiums aus dem Wohltemperierten Klavier ein. Endlich gibt er einen Einblick in den Bau der D-moll-Variationen von Mendelssohn und der D-moll-Sonate (Op. 31) von Beethoven. Diese Andeutungen werden gewiß manchen, dessen allgemeine Bildung in der Musik auf dem Seminar zu kurz gekommen ist, veranlassen, zu dem angezeigten Buche zu greifen, damit er mit gutem Gewissen sich als Klavierlehrer ausgeben könne. — Eine kurze Zusammenfassung des Wissenswertesten aus der Musiktheorie bietet das kleine „Musiktheoretische Hilfsbuch“ von demselben Verfasser; es ist für die Hand des Schülers bestimmt und kostet 40 Pf. M. G.

Deines, **Neue Schreibschule.** Die deutsche und lateinische Schrift auf physiologischer Grundlage. Mit 49 lithographischen Schrifttafeln. Salzer, Heilbronn 1907. Preis ?

In der richtigen Erkenntnis, daß der Erfolg des Schreibunterrichts von den verschiedensten Umständen abhängig ist, hat der Verfasser vorliegender Schreibschule, welche die Frucht jahrelanger selbständiger Ermittlung, eigenen Nachdenkens, Suchens und Versuchens ist, in einer Abhandlung zuerst die Schreiborgane (Bewegungsfähigkeit und die durch die natürlichen Bewegungen

der Schreiborgane bedingten Strichformen, die Stellung des Oberkörpers, Auflage des Armes, Federhaltung, die Buchstabenformen, die Methode des Schreibunterrichts, Schreibmaterialien: Feder, Federhalter, Tinte und Papier) beschrieben. Es folgen dann für die deutsche Schrift 25 und für die lateinische 24 Tafeln, auf welchen der Lernende sieht, wie er schreiben soll. Zu jeder Tafel gehört eine 1—2 seitige Beschreibung, „warum“ so geschrieben werden muß. Der Verfasser gibt zahlreiche Übungen an, unterscheidet eine Finger- und Armschrift. Wenn man auch mit manchen Schriftformen nicht einverstanden ist, und wenn auch manches in der Volksschule nicht verwendet werden kann, so ist die Schreibschule dennoch jedem Schreiblehrer, jedem, der schnell eine gute, fließende Handschrift erhalten will, warm zu empfehlen.

Ferd. Brehmer.

Die Meisterbilder von Reynolds. Weichers Kunstbücher Nr. 5. 80 Pf.

Das Büchlein bietet 60 kleine, aber gute Reproduktionen des englischen Meisters nach Haussängels Original-Aufnahmen. Reynolds Bedeutung liegt besonders im Porträt. Es sei hiermit auch auf die übrigen Kunstbücher aus dem Verlag von Weicher hingewiesen, z. B. auf Tizian, Rafael, Franz Hals, Teniers. Der billige Preis (80 Pf.) und die gute Ausführung dienen ihnen zur Empfehlung.

IV. Briefkasten.

(Bei Anfragen ist die Abonnementsquittung beizufügen, die aber nur zurückgesandt wird, wenn das Porto hierfür beigelegt ist.)

Witwe. Im Frauenkalender für 1909 (M. 2.—, Verlag Runge, Groß-Lichterfelde = Berlin) herausgegeben vom Deutsch-Evangelischen Frauenbunde, finden Sie eine reiche Zusammenstellung von Anstalten zur Unterstützung und Aufnahme alleinziehender Frauen und Mädchen aus den höheren und mittleren Ständen.

Speß. Der Verein für christliche Erziehungswissenschaft (Willmannsbund) will alle Lehrer und Lehrerinnen von der Volksschule bis zur Universität einigen zur Erforschung und Lösung aller die Erziehung und den Unterricht betreffenden Fragen mit den Mitteln der Wissenschaft in christlichem Geiste. Er steht auf katholischem Boden, die norddeutsche Gruppe (Vorsitzender Seminaroberlehrer Habrich in Xanten, Schriftführer Rektor Bötsch in Eithrum) möchte auch positiv gerichtete evangelische Mitglieder aufnehmen.

Küglerstiftung. Reichen Sie Ihr Gesuch um Gewährung einer Unterstützung zu einer Badereise noch Anfang März an den Vorsitzenden des Kuratoriums, Rektor Reikmann in Magdeburg, ein.

Konfirmation. Im vergangenen Jahr hat man in Dresden eine Ausstellung von Büchern, Bildern und Musikalien, die sich zu Geschenken an Konfirmanden eignen, veranstaltet. Das Verzeichnis steht bei mir gegen Ersatz des Portos zur Verfügung. Auch sei auf das ganz billige Büchlein „Gib mich auf“ vom Dürerbunde (Verlag Callwey, München) hingewiesen.

Ruttenberg. Besten Dank für Ihre Mitteilung über die Stempelpflicht; es wäre mir wertvoll, jene Verfügung im Wortlaut kennen zu lernen. Bezieht sie sich nicht auf die Abschriften, die für den inneren Dienstbetrieb der Behörden (Personalakten) bestimmt sind? Nach dem preussischen Stempelgesetz von 1895 kann kein Zweifel bestehen, daß Zeugnisse für den Privatgebrauch und ebenso Abschriften davon der Stempelpflicht unterworfen sind. — Hinsichtlich Ihrer Bemerkungen zur Bergpredigt empfehle ich Ihnen Pfeifer „Ethik in der Volksschule“ (Verlag Dürr, M. 4,80); das Buch bringt eine Fülle geistvoller Gedanken über die Bergpredigt und das 1. und 3. Hauptstück.



31998

6

Irgang, H., ed.

L

31

.A9

1908

Aus der Schule - für die Schule.

417 81

DATE

ISSUED TO

31998

3
.A
190

